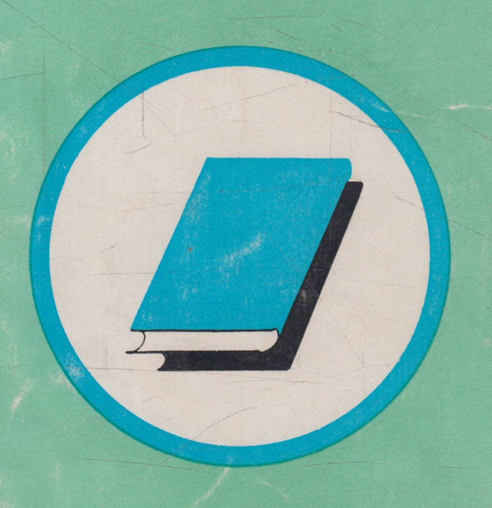
فلسفة النظام التعليمي

وبنية السياسة التربوية

(دراسة مقارنة)



دكتور أحمد حسن عبيد

فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية

دراسة مقارنة

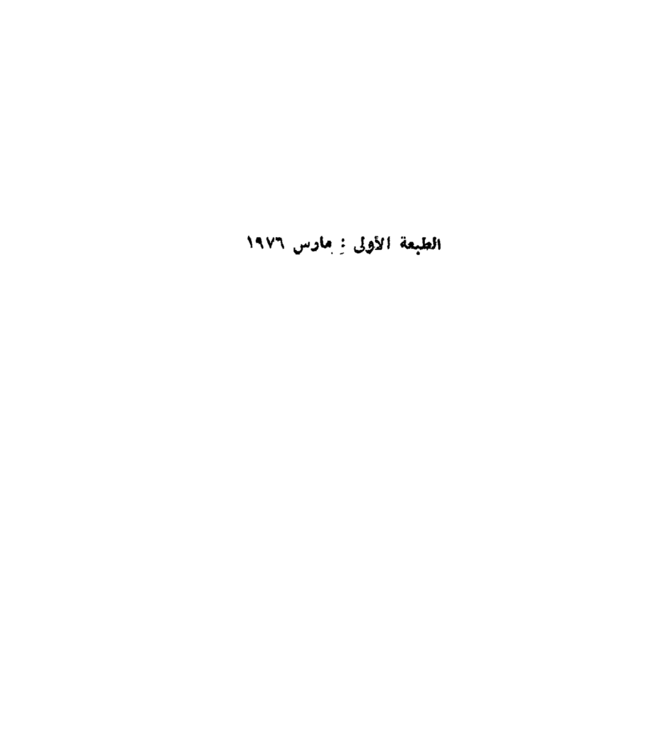
تاليف

الدكتور أحمد حسن عبيد

دكتوراه الفلسفة من جامعة أكسفورد
رئيس قسم التربية المقارنة والتراث الاسلامى التربوى
بكلية التربية بجامعة الأزهر

١٩٧٦

مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد (عماد الدين سابقاً)



الطبعة الأولى : مارس ١٩٧٦

اللهم هبنا من كمالك ما يرضي عنا الناس ويرضينا عن أنفسنا

هـذا الكتاب

يتناول هذا الكتاب فلسفة النظام التعليمى • وقد عالجها معالجة امتدت الى مشكلات النظام ومشكلات السياسة التربوية • والكتاب يضم فصولا يستطيع القارىء أن يدرك فى يسر حكمة ترتيبها • واذا كانت فصول الكتاب متماسكة متكاملة فان كل فصل بدوره وحدة كاملة تدور حول دراسة مشكلة لها حدودها وأبعادها • وقد حاول المؤلف فى كل وحدة أن يوضح الأسس الفلسفية ، والجوانب التى ينبغى أن يأخذها صانعو السياسة التربوية فى اعتبارهم • وعمد المؤلف - فى تناوله لموضوعات الكتاب - أن يورد بعض الأمثلة والنماذج من السياسات التربوية فى الشرق والغرب • فنحن جزء من العالم المحيط بنا : نهتم بالانسان حيثما وجد ، ونهتم بالحضارة البشرية أيا كان منبتها • ونحن قد نجد فى خبرات الغير ما يساعدنا على فهم أنفسنا ، وتحديد موقعنا • وقد نجد فيها ما نستأنس به فى تطوير خبراتنا وأثرائها • ثم قد نجد فيها ما نتجه الى حماية أنفسنا من الانزلاق فيه •

معنى ذلك أننا لا ندعو الى النقل المباشر من الغرب أو من الشرق • فكل مجتمع له ظروفه الثقافية • وفى كل مجتمع ضغوط نوعية لا يجوز أن يتجاهلها واضعو السياسة التربوية • وعلينا أن نتذكر أن للمجتمع العربى ثقافته التليدة التى تتقبل الاثراء ، وتقاوم عوامل الهدم • وهى ثقافة تهيأ لها من الرقى ومن الرسوخ ما ساعدها على القيام بدور ايجابى فى اثراء الثقافات الأخرى • ويكفى أن نشير الى انها ثقافة الأرض التى عاش عليها الأنبياء ، وخرجت منها الى العالم رسالات السماء • فنحن اذن حين نقوم بدراسة فكر الغير لانهدف الى استيراده • وحين نحلل أو نقوم هذا الفكر نتذكر المناخ الذى ظهر فيه ، والتربة التى نبت فيها • وبذلك لا نقحم على أنفسنا منه ما يتعارض مع مناخنا الفكرى أو طبيعة التربة التى نبتت فيها ثقافتنا • ثم نحن حين نتجه الى تطوير فكرنا التربوى أو اصلاح نظمنا التعليمية ننطلق من تراثنا ، ومن واقعنا الذى نعيشه •

وقد عمدت فى هذا الكتاب أن أتناول المشكلات التربوية فى نظمنا العربية وفى سياستنا التعليمية ، وأن أظهر جوانب الضعف مقترحا ما أراه من علاج • وحاولت أن أقدم ذلك فى اطار واقعنا الحضارى أولا ، ثم فى اطار الاتجاهات العالمية المتطورة ثانيا • وفى كل ما قدمت التزمت الطريق الرئيس حتى لا تضل بنا التشعبات • ولا أريد أن أخفى أننى بعد أن وضعت فكرة هذا الكتاب وصممت محتواه ساورنى القلق فيما يتصل بمدى تقبل المهتمين بشئون التربية له ، وخاصة أنه لا يتجه الاتجاه التقليدى فى اهتماماته وفى طريقة كتابته • وكان لابد من محاولة ذات طابع علمى أستكشف بها ما قد يكون له من رد فعل • فعمدت الى نشر أجزاء من بعض فصوله فى الدوريات العلمية • وشجعنى على المضى فى اتمامه ما وجدته من اهتمام تمثل أحيانا فى تأييد ما قدمت ، وتمثل أحيانا فى معارضته وفى اثارة الجدل حوله • واستحثنى المؤيدون والمعارضون على تقديم المزيد من نوع ما نشرت • وهأنذا أقدم اليهم جميعا الكتاب بعد اتمامه ، راجيا أن يكون موضع اهتمام ناقد • فأنا أحب النقد ، وأحب تحديات الفكر • وأجد فى ذلك وسيلة للنمو على مستوى الفرد ، وسبيلا لظهور نظريات جديدة ولازدهار ثقافى على مستوى المجتمع • فليس أعون على الوصول الحقيقة ـ أو الاقتراب منها ـ من مواجهة الرأى بالرأى ، والنظرية بالنظرية • وليس للعلم حدود ينتهى عندها • كما أنه ليس بين المشتغلين بالعلم من تعتبر نظرياته ـ أو يعتبر رأيه ـ موضع عصمة أو محل تقديس •

مارست حريتى الأكاديمية فى كل ما كتبت • وما فرضت على نفسى قيودا غير قيود المنهج العلمى • وحين تعرضت لواقعنا بالنقد اكتفيت بما يظهر الخطأ ، وابتعدت عما يسبب الايذاء • فاذا وجد قارئ غير ذلك فأرجو أن يكتب لى عما وجد • فالقارئ الواعى خير من يستطيع التقويم ، وخير من يستطيع أن يقدم الى الكاتب الصورة التى لا يعرفها هذا الكاتب عن نفسه • وقد يتمكن القارئ من أداء دوره هذا بدقة اذا تكشفت له أهداف الكاتب •

نحن نرمى ـ بتقديم هذا الكتاب للقراء ـ الى تحقيق غايات أربع : أن

يسهم في نشر ثقافة تربوية مبنية على وعي ذكي بالأسس الفلسفية ، وأن يثير من مشكلات النظام التعليمي ومن مشكلات السياسة التربوية ما يجذب اهتمام الباحثين بدراستها ، وأن يكون أحد المراجع التي يجد فيها صانعو السياسة التربوية ما يساعدهم على تحديد معالم الطريق ، ثم أن يكون بعد ذلك أحد مثيرات الفكر التربوي المتحرر والذي لم يتهيأ له بعد سبيل الظهور .

في العالم العربي علماء من ذوي البصيرة التربوية الذين لم تتهيأ لهم الظروف كي يقدموا أفكارهم ونظرياتهم . ولا يهون من خطر هؤلاء — أو يحد من قيمتهم — أن عددهم محدود . وكثيرا ما يكون سبب اختفاء هؤلاء تقهقرهم — أو اقتناعهم بدور المتفرج — أمام ذوي النفوذ والجرأة من مدعي الحكمة التربوية . ففي بلادنا من يفتي في شئون التربية وفي فلسفتها وهو لا يدري من أمرها شيئا . وفي بلادنا أقوام عاصروا ظواهر تربوية لفترات زمنية طويلة فحفظوها ووعتها ذاكرتهم ولكنهم لم يستطيعوا الاتصال بما وراء هذه الظواهر . وهم يدعون أن لهم من الخبرة المعتقة ما يغنيهم عن المعرفة المتعمقة . ثم هم — حين تتاح لهم الفرصة — يتصرفون دون ضابط . وقد يبذلون جهدهم في ابعاد الذين يعرفون . وفي العالم العربي لفيف من الذين قرأوا قليلا في عدة ميادين تربوية ثم أباحوا لنفسهم بعد ذلك أن يكتبوا بشيء من الاندفاع في كل هذه الميادين . وقد ساعد هؤلاء أن عدد المتخصصين في كل ميدان على حدة ضئيل أو محدود . ثم من مشكلاتنا في العالم العربي أن بعض قومنا يحسبون أن الذي يلي وظيفة يكون خبيرا بكل ما يتصل بها . وقد سرى ذلك الى أصحاب الوظائف أنفسهم فتجاهلوا العارفين ، وادعوا لأنفسهم ما ليس لهم ، وتظاهروا بما لا يستطيعون .

وأنا — على الرغم من كل هذا الذي قدمته — من أكثر الناس تفاؤلا بمستقبلنا التربوي ، ومن أكثرهم توقعا لنهضة عربية أصيلة في مجال التربية . فالبلاد العربية تسري فيها الآن يقظة تربوية تتمثل في انتشار النقد وعدم الرضا بالواقع التعليمي . وفي البلاد العربية شعور سائد بالقلق تجاه ضعف نظمنا ومؤسساتنا التربوية ، وتجاه تواضع مستوى انتاجها . وفي البلاد العربية تطلع

الى الأخذ بأسباب الحضارة العلمية المعاصرة ، واهتمام بمعرفة ما يجرى فى بلاد العالم . وهى فى ذلك لا تقنع بدور المتفرج ولكنها تصر على دور الشريك ، وترى فى التربية وسيلتها لتحقيق ما تريد . قد يفسر البعض ما يجرى فى البلاد العربية حاليا على أنه انتشار للشعور بالنقص ، ولكنى أرى فيه خطوة موفقة نحو الكمال .

٢٨ من صفر ١٣٩٦

٢٨ من فبراير (شباط) ١٩٧٦

دكتور أحمد حسن عبيد

محتويات الكتاب

الصفحة

هـــذا الكتاب ٤

الفصل الأول : النظام التعليمي : فلسفته ومشكلاته ٩

الفصل الثانى : التعليم الالزامى ٦١

الفصل الثالث : التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية ٩٩

الفصل الرابع : التعليم الابتدائى ١٣٥

الفصل الخامس : التعليم الثـــانوى ١٨٣

الفصل السادس : التعليم العالى والجامعى ٢٣١

الفصل السابع : مهنة التعليم واعداد المعلمين ٢٧١

وبعـــــد ٣١٤

الفصل الأول

النظام التعليمي: فلسفته ومشكلاته

النظام التعليمي : فلسفته ومشكلاته

١ - فلسفة التربية وفلسفة النظام التعليمي :

بين المواد التربوية المهنية مانصطلح على تسميته « فلسفة التربية » . ولفلسفة التربية باعتبارها مادة دراسية مناهجها وموضوعاتها التى تتأثر تأثرا كبيرا بالمفهوم السائد - على مستوى الجامعة أو على مستوى الدولة - لطبيعة فلسفه التربية : أهي دراسة لآراء الفلاسفة التقليديين فيما يتصل بالتربية ؟ أهي مجموعة من المبادىء التربوية التي يمكن للمربى أن يسترشد بها فى الممارسات المهنية ؟ أهي بحث عن أرض مشتركة بين التربية والفلسفة ؟ أهي دراسة لمشكلات التربية تكون فيها المشكلة التربوية محورا نجمع له من مجالات العلم والمعرفة ونقدم من قضايا الفلسفة ما يساعد على الدراسة بشكل فيه إحاطة وعمق ؟ هذه اتجاهات أربعة ينعكس الأخذ بأى منها على تشكيل « فلسفة التربية » وتحديد محتواها . وهي عادة سبب تباين المحتوى وطريقة العرض فيما يقع بين أيدينا من كتب تحت هذا العنوان . وقد نجد أن بلدا واحدا تتعدد فيه طرق تناول هذه المادة لأن لكل جامعة اتجاهها الذي تأخذ نفسها به باعتبارها وحدة مستقلة تمارس حريتها الأكاديمية .

وقد يحدث أن تتلاقى موضوعات هذه المادة أو تتشابه - وربما تتطابق - في عدد من الأقطار التى تختلف في مستواها الحضارى وفي نظمها وتنظيماتها السياسية . ويحدث ذلك عادة اذا كان النظام يسمح بانطلاق ذوى الفكر ، واذا كان ذكاء ذوى السلطة يعترف بحكمة ذوى الوعي ويهتم برأى العارفين . وفي الدول التى لا يسمح جوها بالانطلاق الفكرى نجد مادة « فلسفة التربية » - ان وجدت - تشتق موضوعاتها وتحدد اتجاهها فى ضوء الأيديولوجية أو نظرية الحكم المفروضة على الشعب . حينئذ يكون على الدارسين تحصيل هذه المادة وعليهم أن يجعلوا من محتواها آراء لهم . ليس مهما عند السلطات في مثل هذه

الدولة أن يصل الدارس الى مستوى الاقتناع ، ولكن المهم عندها هو الانقياد والامتثال وعدم الخروج عن الخطوط المرسومة للفكر البشرى • ومن هنا نجد أن المعاهد والكليات التربوية لاتهتم باثراء مادة « فلسفة التربية » فيها بما يقدم في معاهد وكليات الدول الاخرى ، وقد يهمها أن تعتزل مؤسسات هذه الدول أكثر مما يهمها الالتقاء الفكرى بها أو التقارب منها • انها تريد معلمين من طرز وضع نقدما تصميمه •

ويهمنا ـ نحن التربويين ـ أن نؤكد في هذا السياق أن تشكيل عقول البشر على صورة واحدة أمر بعيد عن امكانات البشر • والذين يؤمنون بالأديان السماوية يجدون أنه لم يستطع رسول مؤيد بمعجزة من السماء أن يجمع الناس على دين واحد • ولم يستطع أى رسول أن يصب عقل أتباعه في قالب واحد : انهم عادة يؤمنون بتعاليم الدين ، ولكنهم يختلفون في فهم نصوصه ، وينتهى أمرهم الى الانقسام فرقا ومذاهب • وهكذا يتضح لنا أن الذين يملون على الشعوب نظريتهم في الحكم دون اعطاء هذه الشعوب حق النظر فيها ، ثم يحاولون أن يحددوا مسارات تفكير الناس ويتحكموا فيها لا يمكنهم ـ مهما استعملوا من الوسائل ـ أن يجعلوا من الناس نماذج متطابقة أو يجمعوهم على الايمان برأى واحد • قد يستطيع هؤلاء الذين فرضوا وصايتهم وتسلطوا على الشعوب أن يجعلوا الشعوب تنقاد وتمتثل لفترة قد تطول أحيانا ولكنهم لن يستطيعوا أن يجعلوا الناس مؤمنين بالنظام وبأهدافه • يفعل الناس ما يريده المتسلطون عن رهبة لا عن رغبة • ويستمر جو الارهاب طالما كانت هناك دكتاتورية • ولا ينتهى هذا الجو ـ مهما كانت سياسة النظام ـ الا بالقضاء على هذا النظام • وعادة ـ كما يؤكد التاريخ ـ تنتهى الديكتاتوريات بنهايات قاسية •

وما يقدم في مثل هذا الجو في معاهد وكليات اعداد المعلمين ـ على أنه فلسفة تربية ـ ليس في واقعه أكثر من تعليمات ألبست عند تقديمها للقارئين ثوبا ذا مسحة علمية أو فلسفية زائفة • وليس لأحد أن يخضع ما يقدم اليه للاختبار أو للنقد • بل ان هذا الجو عادة لايسمح بظهور فيلسوف تربية يستطيع أن يمارس حريته في تقديم آرائه وأفكاره في قضايا التربية • ففيلسوف

التربية يكون آراءه ونظرياته فى ضوء دراساته • فهو عندما تواجهه مشكلة تربوية يبحثها بحثا شاملا متعمقا يحلل فيه جوانب المشكلة ، ويسترشد بجميع فروع المعرفة فى تحديد مساراته • ثم يقدم ما يصل اليه من نتائج سواء اتفقت مع ما وصل اليه غيره من الفلاسفة أم اختلفت ، وسواء كانت متطابقة أم متعارضة مع ما تريده السلطات • انه انسان لا يهمه فيما يصل اليه من نتائج غير تحرى الحقيقة بصرف النظر عما سيجده رأيه من تأييد أو مقاومة • وهذا اتجاه لا تسمح الديكتاتوريات عادة بنموه ، بل انها فى الواقع لا تسمح بظهوره •

وأيا كان الأمر فان ما أوردناه فيما سبق يتعلق بمحتوى « فلسفة التربية » التى نقدمها فى صورة نظريات أو مادة أكاديمية • ولكننا نتناول أحيانا ما قد نسميه « فلسفة التربية العربية » أو « فلسفة التربية الفرنسية » أو نحو ذلك • ونحن حينئذ لا نقصد النظريات أو المحتوى الأكاديمى لمادة فلسفة التربية ، ولكننا نعنى بذلك العوامل التى شكلت أهداف النظام التعليمى ، والأسس التى قام عليها ، والظروف التى شكلت محتواه وحددت ما يتصل به من تنظيمات واجراءات ادارية • وهذا الذى نعنيه هو ما يسمى « فلسفة النظام التعليمى »

اذن فلسفة النظام التعليمى أوسع بكثير من النظريات التربوية السائدة أو من الفلسفة التى قد يتبناها مجتمع ما أو تفرضها سلطة ما • فالنظام التعلىمى لأى بلد يأخذ فى اعتباره عوامل أربعة : طبيعة المجتمع ، والتقاليد التربوية السائدة فى هذا المجتمع ، وما نعرفه عن الطبيعة البشرية ، ثم ما نأخذ به من مفاهيم العملية التربوية • كل هذه جوانب نسترشد بها فى وضع أهداف النظام وفى تقسيم مراحله ورسم تفريعاته • وعند تنظيم التعليم قد تكون هناك ظروف تجعلنا نتبنى اجراءات يمتد الأخذ بها لفترات طويلة الى حد أن تأخذ شكل التقاليد ، ويصير التحول عنها أمرا صعبا • فبعض الدول العربية المنتجة للبترول مثلا تشجع الطلاب على الالتحاق بمعاهد التعليم عن طريق منح مادية • وتصرف هذه المنح لهؤلاء الطلاب فى هيئة مخصصات مالية شهرية • وقد ألف الناس فى هذه الدول هذا الاجراء الى حد أنهم يعتبرونه حقا للطالب بصرف النظر عن وسطه الاجتماعى أو ظروفه المادية • والذين على صلة بتاريخ التعليم الحديث

في مصر يجدون أن معاهده عند انشائها (١٨٢٥) كانت تؤوى الطلاب وتزودهم بالطعام والكساء وتعطيهم مخصصات مالية شهرية . واستمر ذلك حتى صار بمثابة تقليد ، حتى ان الخروج عليه والغاء مجانية التعليم بعد الاحتلال البريطاني لمصر (١٨٨٢) كان اجراء انتقده الشعب والقادة . ومن الاجراءات التى اتخذت شكل التقليد ولاتزال تنعكس على التعليم الجامعي فى مصر ما حدث فى العشرينيات من هذا القرن عند اعادة تنظيم جامعة القاهرة . فقد أصر أحد الأساتذة العلميين الذين تلقوا دراستهم العليا فى بريطانيا على أن تسمى درجة التخرج « البكالوريوس » . وأصر أحد الذين تلقوا دراستهم الأدبية فى فرنسا على أن تسمى درجة التخرج « الليسانس » . وكان الاثنان من القوة الى حد أن السلطات رأت أن خير طريق لحل الخلاف هو جعل الدراسات العلمية تنتهى بالبكالوريوس حتى ترضى الأستاذ العلمى ، وجعل الدراسات الأدبية تنتهى بالليسانس من أجل ارضاء أستاذ الآداب . واستمر ذلك حتى صار تقليدا بالنسبة لتسمية الدرجة الجامعية الأولى فى مصر ، فالتزمت به كل الجامعات التى أنشئت بعد جامعة القاهرة ، بل أخذت به الجامعات التى أنشأتها الدول العربية الأخرى مستعينة بالخبراء المصريين .

ويشير هذا الى أن النظام التعليمى - مع أننا عند وضع سياستنا فيه نلتزم بأسس ومبادىء متعارف عليها - يكون مثقلا بظروف ومؤثرات متنوعة . وليس كافيا للباحث فى النظام التعليمى ببلدما أن يلم بسمات هذا النظام أو يصف مظاهره ، ولكن عليه فوق ذلك أن يمتد ببحثه الى ماوراء الظواهر الشاخصة كى يصل الى فهم دقيق لما يجده أو يشاهده . واذا كانت الظروف النوعية الخاصة بكل بلد من شأنها أن تميز وأن تباعد النظم التعليمية فى البلاد المختلفة عن أن تتطابق فان هناك عوامل أخرى تبقى شيئا من التقارب بين هذه النظم . فالقواعد والأسس العامة التى تمدنا بها الدراسات المتعلقة بالطبيعة البشرية ، والاتجاهات الحديثة فى التربية ، ثم مطالب الحضارة الانسانية المعاصرة أمور من شأنها أن تضعنا أمام ملامح عامة نجدها فى كل نظام تعليمى .

٢ - الملامح العامة للنظام التعليمي :

هناك مجموعة من القضايا المألوفة فى النظم التربوية الحديثة . وهذه القضايا لا ترتبط بحدود مكانية أو زمانية . ثم هى تمثل حقائق يعتبر الالمام بها من الأوليات بالنسبة للمشتغلين ببناء السياسة التربوية على المستوى القومى . وسنقدمها فيما يلى وفقا للترتيب الذى يقتضيه السياق ، وهى جميعها على مستوى واحد من الأهمية بالنسبة للنظام التربوى :

(١) - يكون هناك « نظام تربوى » حين توجد حلقات أو مراحل تعليمية تربطها علاقات واضحة . وحيث ان الأفراد يختلفون فى قدراتهم واستعداداتهم فانه من المنطقى أن نتوقع اختلافا فى نوعية التعليم المناسب لهم ، وفى المدة التى يمكن أن يقضوها فيه . أى أن النظام التعليمى يستجيب للامكانات والمواهب البشرية المختلفة ، وهو يحمل عدة تفرعات تختلف فى طولها وفى محتواها .

(٢) - وينطلق النظام التعليمى الحديث بجميع تفرعاته من بداية واحدة ، فهو يبدأ باستيعاب جمع الناشئين ووضعهم تحت ظروف موحدة لعدة سنوات يحدث بعدها التفريع . وتختلف الدول ذات النظم المتطورة فى طول فترة الاستيعاب الشامل وعدد السنوات التى يستغرقها . ومن نماذج التفريع بعد فترة قصيرة ما يحدث فى ألمانيا الاتحادية من انتقاء بعض التلاميذ الذين أكملوا الصف الرابع الابتدائى - أى حوالى سن العاشرة - كى يتابعوا الدراسة فى المدرسة الثانوية الأكاديمية . وأطول من ذلك قليلا ما يحدث فى انكلترا من انتقاء وتفريع بعد اكمال المرحلة الابتدائية ، أى حوالى الحادية عشرة من العمر . ثم أكثر من ذلك امتدادا ما يحدث فى الاتحاد السوفيتى من جعل فترة الاستيعاب الشامل للتلاميذ ممتدة حتى نهاية المرحلة المتوسطة ، أى حوالى سن الخامسة عشرة . وهكذا يختلف سمك القاعدة الموحدة أو الجذع المشترك للنظام التعليمى فى بعض الدول .

(٣) - والمفروض فى مدخل النظام التعليمى - وهو الصف الأول الابتدائى - أن يكون من السعة بحيث يستوعب كل الأطفال العاديين الذين يبلغون سن

الالتحاق بالمدرسة • والمفروض كذلك أن يكون هناك حد أدنى من السنوات التي يقضيها الناشيء في التعليم اجباريا قبل خروجه لمعترك الحياة • وقد حدث اتفاق عالمى على أن هذا حق من حقوق الانسان (١) ، ولكن الواقع لم يساعد معظم دول العالم على أن تفى بهذا الحق • فقلة من الدول الصناعية الغنية هى التى استطاعت أن تبنى قاعدة للنظام التعليمى تستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة • وهذه الدول الغنية تختلف فيما بينها من حيث طـــول الفترة التى ينبغى أن يقضيها الناشيء اجباريا فى معاهد التعليم : ففى بريطانيا تمتد فترة الالزام من الخامســـة حتى السادسة عشرة من العمر ، وفى الاتحـاد السوفيتى تمتد من السابعة حتى السابعة عشرة ، وفى السويد من السابعة حتى السادسة عشرة ، ثم فى الدانيمارك من السابعة حتى الرابعة عشرة • ومعنى ذلك أن الدول الغنية لا تلتزم بنموذج أو بمستوى موحد ، ولكنها تتصرف وفقا لظروفها ، وتصـــورها لنوع التعليم الذى يمثل الحد الأدنى الواجب توفره لكل مواطن •

والامكانات اللازمة لبناء قاعدة قوية من تعليم الجماهير على هذا النحو لم تتوفر لمعظم دول العالم ، ومن بينها دول لاتزال تكدح من أجل توفير الضروريات البسيطة • والواقع أن معظم دول العالم قد اكتفت برفع شعار الالزام والالتزام بتعليم الناشئين لأنها بحكم امكاناتها المحدودة لا تستطيع أكثر من ذلك • وبعض هذه الدول ــ كما هو الحال فى الهند وفى مصر ــ يخرج علينا من وقت الى آخر بخطة متفائلة لتعميم التعليم فى فترة معينة ، ولكنه يعود ويعود ليعدلها مرة بعد مرة بشكل يدل على أن أدوات التحكم فى الموقف ليست متوفرة بين يديه • ونحن لسنا من المتفائلين فى أن مشكلة تعميم التعليم ستحل على المستوى العالمى فى عشرات محدودة من السنين • ومع كل هذا لا يمكننا أن ننكر الجهود

(١) تنص الفقرة الأولى من المادة السادسة والعشرين الواردة بالاعلان العالمى لحقوق الانسان (١٠/١٢/١٩٤٨) على أنه « لكل شخص الحق فى التعلم ، ويجب أن يكون التعليم فى مراحله الأولى الأساسية على الأقل بالمجان ، وأن يكون التعليم الأولى الزاميا ، وينبغى أن يعمم التعليم الفنى والمهنى ، وأن ييسر القبول للتعليم العالى على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة » •

التى تبذلها الدول المتخلفة فى مجال نشر التعليم • فالذى ينظر الى الاحصاءات التربوية يجد نموا مطردا وتوسعا سريعا فى المؤسسات التربوية ، كما يجد اهتماما خاصـــا مركزا حول المرحلة التى تتصـورها هـــذه الدول مرحلة جماهيرية •

(٤)- وقمة النظام التعليمى المتمثلة فى التعليم الجامعى والمعاهد العليا محدودة ضيقة بالنسبة للنظام ككل • وتتفاوت الدول فيما بينها من حيث مدى اتساع الفرص أمام الشباب فى التعليم الجامعى • ولكن الذى نريد أن نؤكده هو أنه لم تستطع أى دولة فى العالم أن تستوعب فى التعليم الجامعى كل الصالحين له من الراغبين فيه • ويكفى دليلا على ذلك أنه مهما بلغت الدولة من توسع فى التعليم الجامعى فانها لن تستطيع أن تصل فى ذلك الى قبول كل من يتقدم له ممن تتوفر فيه المؤهلات المطلوبة ، كما أنه لم يحدث أن وصلت دولة فى التوسع الى الحد الذى يمكنها أن تدعى عنده أنها لم تعد تجد مزيدا من القادرين على متابعة التعليم العالى • وتسلك الدول المتقدمة عادة مسلك الحذر فى التوسع بالجامعات لأمور تتصل بمستوى الجامعات نفســـها وبمدى حـاجة الدولة الى خريجيها •

واذا أردنا أن نوضح مسلك الحذر أو القلق بالنسبة للتوســـع فى التعليـم الجامعى فان من أحسن الأمثلة التى يمكن أن تقدم فى هذا الاتجاه ما يتصـل بسياسة التعليم الجامعى حاليا فى ألمانيا الاتحادية : فى ألمانيا الاتحادية تقوم علاقة قوية بين محتوى مجالات التخصص من ناحية ومتطلبات المهن التى يمارسها المتخصصون فى الحياة العملية من ناحية أخرى • وقد حدث توسع مطرد فى القبول بالتعليم الجامعى والمعاهد العليا بشكل سريع وملحوظ (٢) • وتتجـــاه

(٢) بلغ عدد الطلاب الجدد الذين قبلوا للدراسة بالكليات الجامعية وحدها ٢٤٫٥٠٠ فى عام ١٩٥٠ – ١٩٥١ ، ووصل عدد المقبولين من الطلاب الجـــدد فى هذه الكليات الى ٤٣٫٦٠٩ فى عام ١٩٦٠ – ١٩٦١ ، ثم قفز هذا العـــدد الى ٥٥٫١١٩ فى عام ١٩٦٦ – ١٩٦٧ أما تعداد سكان ألمانيا الاتحادية فقـــد كان ٥٩٫٩٤٨٫٠٠٠ نسمة عام ١٩٦٧ •

أواخر الستينات من هذا القرن لوحظ أن هناك نقصا في الخريجين في الدراسات العلمية والمجالات الهندسية ، بينما الاقبال متزايد على ميادين أخرى مثل الدراسات الاجتماعية . ولم يستطع المخططون التربويون في الحكومة الالمانية أن يتدخلوا بشكل فعال للانحراف باتجاهات التخصص الى المجرى الذى يتلاءم مع صالح الاقتصادى القومى . وكان من بين أسباب ذلك اعتقادهم أن قيام التوسع فى الجامعات على أساس من مطالب الاقتصاد القومى وحده أمر لا يتناسب مع وظيفة الجامعات . فالجامعات تتجه الى ضمان حرية العلم والبحث وافساح المجال أمام الدارسين ليختاروا المعاهد التى يريدون الالتحاق بها . ولكن هناك مشكلة معقدة واجهت المسئولين الألمان ، وهى مشكلة الأعداد الضخمة التى تتقدم للجامعات سنويا والتى لو أتيحت لها الفرصة بدون قيود لتخطت حدود القدرة الفعلية لهذه الجامعات . والذى يعقد هذه المشكلة أن المادة الثانية عشرة من الدستور — أو من القانون الأساسى للدولة الاتحادية كما يسمى — يضمن لكل من يحمل شهادة اتمام الدراسة الثانوية الأكاديمية «Abitur» أن يتابع تعليمه — اذا شاء — فى أى مؤسسة من المؤسسات التربوية للدولة دون عوائق أو قيود . وعلى الرغم من هذا النص استطاعت الجامعات أن تجد وسيلة للتدخل دون أن يتعارض تدخلها مع روح الدستور . فاذا كانت لا تستطيع رفض قبول من يحملون شهادة اتمام الدراسة الثانوية فانها تستطيع أن تؤجل القبول ريثما يتم تدبير الأماكن اللازمة . وفعلا أخذت الجامعات تؤجل قبول الكثيرين من المتقدمين لها الى ما بعد العام الذى تقدموا فيه . ولقد حدث مثلا فى عام ١٩٦٩ أن شمل تحديد القبول وتأجيل بعض المتقدمين كل الجامعات الالمانية مع تفاوت بينها فى بعض مجالات التحديد ومداه (٣) . وهكذا نجد أنه على الرغم من أن ألمانيا الاتحادية لا تظهر فيها مشكلة تعطل حاد بين خريجى الجامعات لجأت الجامعات الى تحديد القبول بها حرصا على مستواها ومراعاة لامكاناتها .

(٥) — واذا كنا قد أشرنا الى أن قاعدة النظام التعليمى تبدأ بمدخل ينبغى أن يكون مفتوحا للجميع ، والى أن قمته تضيق بحيث لا تتسع لكل المؤهلين لها

---

(3) Barbara B. Burn, **Higher Education in Nine Countries.** (New York, 1976) pp. 165 ff.

فان بين القاعدة والقمة دروبا وتفرعات تختلف من حيث مجالاتها ومحتواها ، وتختلف كذلك من حيث قدرتها على استيعاب جماهير طلابية ، ثم تختلف من حيث نوعية فرص العمل المتاحة لخريجى كل منها ومستويات هذه الفرص . والتنويعات ــ أو التفرعات التربوية ــ الموجودة بين قاعدة النظام التعليمى وقمته تختلف من دولة الى أخرى ، وقد تكون الاختلافات فى ذلك بين الدول جوهرية مرتبطة بحاجات نوعية خاصة بكل مجتمع . ولكننا ــ أيا كانت الاختلافات فى النظام التعليمى ــ نجد أن معظم النظم التعليمية يحتوى على مراحل ابتدائية وثانوية وعالية . كما نجد أن الكثير من هذه النظم قد تطور تطورا تتضح من ثناياه مراحل تربوية ست : ما قبل المدرسة الابتدائية ، والمرحلة الابتدائية ، والمرحلة المتوسطة أو القسم الأول من المرحلة الثانوية ، فالمرحلة الثانوية المتقدمة أو القسم الثانى من المرحلة الثانوية ، ثم الجامعات والمعاهد العليا ، وبعد ذلك الدراسات العليا للخريجين .

(٦) ــ وهناك مفاهيم دراجة عامة لوظائف المراحل التعليمية المختلفة . فنحن حين نتغاضى عن الطابع القومى وعن الأهداف التربوية النوعية لكل دولة يمكننا أن ننظر نظرة تعميمية الى الجانب الوظيفى للمراحل التعليمية : فالمرحلة الابتدائية وظيفتها الامداد بالحد الأدنى الضرورى من القراءة والكتابة والحساب والتربية العامة . والمرحلة الثانوية تعد ذوى الكفاءة المتوسطة لمزاولة الأعمال والوظائف الصغيرة ، وتهيىء ذوى الاستعدادات المناسبة من التلاميذ لمتابعة التعليم فى المعاهد العليا والجامعات . أما التعليم الجامعى فمفروض فيه تخريج المهنيين ، والباحثين ، والقادة فى ميادين المعرفة والثقافة . على أن تلك التعميمات وهذه التسمية الموحدة لا تعنى تساويا فى مستويات العاملين أو فى الكفاءة الانتاجية للمؤسسات التربوية ذات الرتبة الواحدة فى مختلف الدول . قد يكون التفاوت بين الدول الكبرى الصناعية فى هذه بسيطا أو غير ظاهر . ولكن الفرق فى المستويات وفى المحتويات بين الدول المتقدمة والدول النامية واضح بل ضخم . والذين يتصلون اتصالا فعليا بواقع ما يجرى فى الدول المتقدمة ثم يقارنونه بواقع ما يجرى فى الدول النامية يصابون بالحسرة أو بما يشبه خيبة الأمل .

تشبهت الدول المتخلفة بالدول المتقدمة ، واقتبست من نظم التعليم المتطورة دون تعمق فى فهم طبيعة النظام ومتطلباته ، ودون اختبار لمدى ملاءمة ظروف الدول النامية له . واذا كان للنظام المقتبس فى بلده الأصلى فلسفته التى توجهه ، وله أيضا حاجات يسدها فى هذا البلد فان البلد النامى كثيرا ما يغفل ذلك . لكل مرحلة تعليمية متطلباتها من هيئة التدريس والمبانى والمعامل والمختبرات وما الى ذلك مما هو أساسى لرفع مستوى كفاءة النظام ولكن معظم الدول النامية تتواضع فى معظم هذه الجوانب لمبررات تتصل غالبا بامكانات هذه الدول . والحقيقة أن انتاج النظام التعليمى فى معظم الدول النامية ضعيف . وكثيرا ما يشعر ذوو السلطة فيها بفشل سياستهم التربوية فى استثمار مواهب المتعلمين وامكاناتهم . ثم كثيرا ما يشعر المواطنون شعورا عاما بأن النظام التعليمى القائم فيه نواحى قصور أو يحتاج لنوع من البحث . ويزداد الشعور بالحرج فى هذه البلاد حين يكون هناك احساس بضعف المسحة القومية للنظام التعليمى .

٣ - قومية النظام التعليمى :

عندما يحاول المشتغلون بفلسفة النظام التعليمى - أو بالسياسة التربوية - أن يقوموا بتخطيط سياسة التعليم أو باعادة تخطيطها يأخذون فى اعتبارهم عوامل معينة ، بعضها نوعى يتصل بالمجتمع نفسه ، وبعضها عام يتصل بالمعرفة الانسانية ومكتشفات العلم المتصلة بطبيعة المتعلم وبطبيعة الميدان . ثم يضعون الأهداف التربوية بالطريقة المتواضع عليها بينهم فى ضوء ذلك . ولكن العوامل النوعية الخاصة بالمجتمع - وهى العوامل المتصلة بتراث الماضى وضغوط الحاضر وصورة المستقبل - تكتسب أهمية خاصة فى اضفاء طابع القومية على النظام التعليمى . انها عوامل أو قضايا تشتق منها أهداف تربوية متعددة ومتشعبة . والوصول الى النظام التربوى المناسب لهذه الأهداف يعتبر مشكلة أساسية فى مختلف المجتمعات الحديثة .

اننا فيما يتصل بدور التراث الثقافى فى اضفاء طابع القومية على النظام التعليمى نقرر أن التربية قضية اجتماعية . والمدرسة هى احدى وسائل المجتمع لنقل العادات والتقاليد والاتجاهات والضوابط السلوكية ، وكذلك لنقل الآداب والفنون

والمثل والأفكار وما الى ذلك مما تواضعنا على تسميته بالتراث الثقافى • ومواد التراث الثقافى هذه مواد تصنيعية تؤخذ فى الاعتبار عند وضع فلسفة أو تنظيم لجانب من جوانب الحياة مثل التربية • وليس معنى ذلك ـ بالنسبة لمحيط التربية على الاقل ـ أن نكون سلبيين ازاء عناصر التراث الثقافى فنتقبلها تقبلا أعمى • فالعقل البشرى ينطلق ويختبر ويكتشف ، ثم يعيد تفسير كثير من الظواهر وكثير من القيم • وبعض ما يصل اليه العقل البشرى قد يلقى نوعا من التقبل الاجماعى ، ولكن بعضا منه يثير الجدل لفترات قد تستمر أجيالا •

وحين يظهر الجدل حول بعض جوانب الثقافة فان هذا عادة يشير الى وجود حركة فى الحياة الثقافية ، وهذه الحركة تكون فى العادة مصحوبة بتطور فى نظرتنا أو نظرياتنا التربوية • فمشكلات الثقافة حين يدور حولها الجدل تنشط أفراد المجتمع ثقافيا ، كما أنها تجدد حياة موادنا التربوية • ومهما يكن من أمر فان التراث الثقافى الذى تشغل التربية نفسها فى مجتمع ما بنقله أو بتطويره أو بعرض الجدل الدائر حوله سيضفى عليها طابعا يختلف عن الطابع الذى تشغل به التربية نفسها فى مجتمع آخر ، وهذا الطابع الثقافى النوعى يمثل احدى سمات قومية التعليم فى المجتمع •

وحين نهمل عنصرا من عناصر الثقافة أولا نعطيه حقه من العناية ينعكس على مسحة النظام التعليمى ، بل وتكون لذلك آثار سيئة بين خريجى هذا النظام • وتكون هزة النظام القومى قوية اذا كان هذا العنصر قويا ، فنحن مثلا فى البلاد العربية ـ وهى البلاد التى ظهرت فيها كل الديانات السماوية ـ لم نهتم اهتماما وافيا بالتربية الدينية • وكل ما نقدمه من عناصرها فى معاهد التعليم العام نصوص ونتف متناثرة لا تعطى فكرة متكاملة تتصل بجوهر الدين ، ولا تفيد فى تكوين مرجع يسترشد به المتعلم • وبذلك نكون قد أهملنا جـــانبا كبيرا من اطـــارنا الثقافى كان يمكن أن يكون منطلقا لتطوير المجتمع على أسس لها من الأصالة والرسوخ ما تقاوم به التيارات التى تسير فى اتجاه مضاد لثقافة المجتمع وقوميته• ان فى التراث الدينى وما يتصل به من فكر أدى الى تكوين مذاهب وفرق دينية ، وفيما كتبه المفكرون من زاوية الدين مما يتصل بالســـلوك وبالعلاقات

الانسانية والتنظيمات الاجتماعية ، ثم فيما يمكن أن ينتج عن الفهم المتطور لطبيعة الدين وما الى ذلك مادة تفيد الناشئين فى التعمق فى نواح لها جذورها فى أنفسهم ، ولها أهميتها فى تقوية الرابطة الاجتماعية .

واذا كان الدين مشتركا بين أكثر من دولة فان هذا يقودنا الى الالتفات بصورة عامة الى العناصر المشتركة من التراث الثقافى . قد تكون هناك عناصر من التراث الثقافى ـ التى تنعكس على التربية فى مجتمع ما ـ متطابقة أو متشابهة مع العناصر الثقافية التى تنعكس على التربية فى مجتمع آخر . وبقدر كثرة العناصر المتطابقة أو المتقاربة يحدث نوع من الالتقاء بين المجتمعات ، كما يحدث نوع من التشابه بين مؤسساتها ، ومنها المؤسسات التربوية . وقد وجدنا فى العالم العربى بلادا تستعمل فى مدارسها كتبا وضعت لتلاميذ بلاد عربية أخرى دون أن تحدث هزة أو اضطراب ثقافى . فوحدة اللغة ، والاتجاهات الروحية، والالتقاءات التاريخية ، وطريقة الحياة ، والقضايا والمشكلات المشتركة من الأمور التى زادت الالتحام بين الشعوب فى هذه الدول ، وجعلتها ـ على اختلاف أصولها ونظمها ومواقعها ـ وكأنها فعلا قد تداوبت أو التحمت ثقافيا فيما بينها . وشاهد ذلك أننا ـ على الرغم من وجود حدود فاصلة بين هذه البلاد ، وعلى الرغم مما يوجد أحيانا من قيود على التحرك من بلد عربى الى آخر ـ يمكننا أن نطلق على سكان هذه البلاد « الأمة العربية » .

واذا كان هناك عنصر ثقافى تتميز به دولة ما دون سائر الدول ، وانعكس هذا العنصر على التربية فى هذه الدولة فان ذلك يؤدى الى تقوية الطابع القومى ، ويزيد من تمييز النظام التعليمى فى هذه الدولة ، بل قد يعزله عن غيره . ومن الأمثلة البسيطة لذلك اللغة الايرانية واللغة اليابانية ، فهما يعتبران من عوامل التمييز القوية بالنسبة للتربية فى ايران واليابان ، وهما يسهمان فى اضفاء طابع قومى قوى على التربية فى كل من البلدين . فاللغتان ليستا من اللغات المشتركة بين عدة دول . وانفراد الدولة بلغة خاصة بها يجعل لهذه اللغة من قوة الأثر فى اضفاء الطابع القومى ما لا تجعله اللغة المشتركة .

ثم على المستوى القومى أيضا تهتم الدولة بضغوط الحاضر وصورة المستقبل • فالمبادىء التى تتبناها الدولة وتسترشد بها فى تشكيل النظام التعليمى أو فى تشكيل برامجه ، وحاجات الاقتصاد الوطنى فى ميادين العمل والانتاج ، وحاجات التغير الاجتماعى ونحو ذلك أمور تؤدى الاستجابة لها الى اعطاء ملامح مميزة للنظام القومى للتعليم • والدولة فى ذلك تسترشد بمبادىء ومثل تجعل محتوى التعليم يتجه الى تحقيق متطلبات وصفات معينة فى المتعلمين ، أى أن اتجاه التعليم يكون ذا مسحة ايجابية • ولكى نوضح ذلك نبين أنه بالنسبة مثلا لاعداد شخص يضطلع بدور ايجابى فى تثقيف ذاته فى هذه الحياة السريعة التغير نجد أن بين ما نلتزم به فى تحقيق ذلك أمرين (الأول) أن نهيىء له — على الأقل — مستوى مناسبا من التعليم يساعده على تحصيل مستوى النضج الكافى لتحقيق الاستقلال فى البحث عن المعرفة وفى تثقيف الذات • والأمر (الثانى) أن نتجه بالمتعلم اتجاها يجعله يكتشف قيمة المعرفة فى بناء شخصيته وفى مساعدته على مزيد من التكيف للحياة • معنى ذلك أننا نعتمد أساسا فى تحقيق هدفنا المتصل بأن يكون المتعلم ايجابيا فى تثقيف ذاته على جعله يشعر بقيمة هذا الاتجاه وبفائدته لا على بيان ضرر نقيضه • أى أننا فى المحيط التربوى ننطلق عادة مما نرغب فيه ونريد الوصول اليه ، لا مما نرغب عنه ونريد الوقاية منه • ولكن الظروف أحيانا قد تلجئنا الى الاهتمام الصريح بما نريد الابتعاد عنه أو وقاية أنفسنا منه • هناك مثلا دول ذات امكانات دفاعية محدودة • وهذه الدول قد تجد نفسها — بسبب وضعها الجغرافى أو بسبب ثرواتها الطبيعية — مهددة بالغزو أو بالتدخل الأجنبى فى شئونها • وربما تكون هذه الدول قد عانت فعلا من النفوذ الأجنبى فى بعض فترات تاريخها • لذا ترى — فى ضوء مخاوفها — أن تجعل الناشئين على احساس تام بهذه المخاوف • ومن ثم لا تقتصر فى تربيتهم الوطنية على تنمية الشعور بقيمة الحرية وبأهمية الاستقلال وبالاعتزاز بالسيادة ، ولكنها تتجه فوق ذلك الى اثارة وعيهم بالمخاوف والأخطار المحيطة بهم • وقد يكون من وسائلها فى ذلك تخصيص بعض الوحدات الدراسية — فى ثنايا بعض المواد المقررة — لبيان أخطار الاستعمار ، ومطامع بعض الدول فى الأرض التى ينتمى اليها المتعلم • وقد ترى السلطات ضرورة ادخال بعض المواد العسكرية بصفة جادة

في صلب المنهج الدراسي بقصد اعداد المواطن الجندي . ونحن حين نتجه مثل هذا الاتجاه ينبغي أن نستعين في رسم خطتنا له بذوي الكفاءة العالية في النظريات التربوية وفي تطبيقاتها حتى تتلافى ما قد يحدث من أمور لا نقصد اليها مثل تربية الشعور بالنقص واحتقار الذات .

واذا كنا في هذا السياق قد أشرنا الى عبارة المبادىء التي تتبناها الدولة فاننا ينبغي أن نفرق بين نوعين من هذه المبادىء : النوع الأول مبادىء ذات طبيعة عامة قد يختلف التعبير عنها في عدة دول ولكنها قد تتلاقى في نتيجة واحدة بالنسبة لميدان التربية : فالعدالة الاجتماعية (٤) ، وتكافؤ الفرص التربوية (٥) ، ووحدة الفرص المهيأة ، (٦) أو تبني الاتجاهات التربوية الديمقراطية بوجه عام عبارات لها انعكاساتها على حق الناشئين في المؤسسات التعليمية ، وهي تلقي على الدولة التزامات فيما يتصل بالكم والاتساع وفيما يتصل بتنوعات الدراسة وتفرعاتها ولا توجد دولة استطاعت أن تصل الى حد الكمال في تطبيق هذه المبادىء العامة . وما يزال طلب التربية والاقبال عليها في أي مجتمع أكبر من الفرص المتاحة فيه . ولكن مشكلات الدول النامية التي تتبنى مثل هذه المبادىء وتعجز عن الاستجابة بشكل مقبول لمتطلباتها تكون أكثر تعقيدا . ومهما يكن من أمر فان هذا النوع من المبادىء ذو طبيعة عامة ، وتطبيقاته التربوية لاتساعد كثيرا على اضفاء طابع قومي خاص .

أما النوع الثاني من المبادىء فذو صلة وثيقة بالضغوط النوعية لحاضر الدولة وبصورة المستقبل المميز بالنسبة لها . وقد يكون أوضح مجال يظهر فيه ذلك هو الدول التي تبنت أيديولوجيات تسلطية واضحة المعالم . فالصين الشيوعية مثلا قد طورت برامج الدراسة ومحتوى النشاط المدرسي بما يتلاءم مع ظروفها ومع المستقبل الذي تسعى اليه . ونتيجة لذلك اكتسى نظام التعليم فيها بمسحة

---

(4) Social justice.

(5) Equality of educational opportunity.

(6) Egalitarianism.

قومية ـ أو بمسحة صينية ـ زادت فى تمييزه عن غيره من النظم • فدراسة اللغة الصينية للمرحلة الابتدائية ـ على سبيل المثال ـ تتم فى كتب ذات طابع سياسى قوى يبدو فى اختيار الموضوعات وفى طريقة تقديمها • فكتاب اللغة الذى كان يستعمل بالصف الرابع الابتدائى فى الفصل الدراسى الأول عام ١٩٥٧ ـ وهو كتاب تم طبعه قبل النزاع الصينى الروسى ـ كان يحتوى على أربعين درسا تعكس اهتماما رئيسا بنواح أربع : بطولة ماوتسى تونج ، وحب الصين وتمجيد جيش التحرير ، والاتجاه نحو مجاملة الروس ، ثم جذب انتباه التلاميذ الى ميادين العلم والانتاج (٧) • أى أن مادة القراءة فى دروس اللغة الصينية مادة موجهة ، اختيرت موضوعاتها فى ضوء أهداف معينة •

والصينيون بحكم أيديولوجيتهم يتجهون الى احترام العمل اليدوى والعمال • واحدى وسائلهم لبث هذا الاحترام الممارسة الفعلية التى تجعل الفرد يشعر بقيمة الانتاج والعاملين فيه • ومن هنا نجد اهتمامهم بالربط بين التربية والانتاج بطريقة تؤدى الى تقوية طابعها القومى • فالعلاقة بين المدارس من ناحية والمزارع والمصانع من ناحية أخرى علاقة قوية • وتلاميذ المدارس الابتدائية وما بعدها يشتغلون بالأعمال المنتجة كجزء من تربيتهم • واذا أردنا أن نعرف الأعمال التى يقوم بها تلاميذ المدارس الابتدائية عادة فاننا يمكننا أن نقدم النماذج الآتية لبعض ما يفعله تلاميذ المدن :

(أ) تنظيف الحدائق العامة والطرق والدور الحكومية ، وكذلك تنظيف المدارس والمناطق التى تحيط بها • وتفيد بعض التقريرات أن مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية قد اتفقوا مع احدى دور الخيالة على الاسهام فى تنظيفها فى أوقات معينة من كل أسبوع • فكانوا يذهبون عادة فى هذه الأوقات ومعهم أدوات التنظيف ، وكانوا يعملون بشىء من الدقة والنظام لدرجة أن دار الخيالة اعترفت بأن عملهم كان أدق من عمل الكبار ، وعللت ذلك بأن أجسامهم

(7) Chiu — Sam Tsang, **Society, Schools and Progress in China**, (Oxford, 1968) pp. 167 — 168.

الصغيرة كانت تساعدهم على الدخول تحت المقاعد لتنظيفها • وكثيرا ما كوفيء هؤلاء الأطفال بأن سمح لهم بمشاهدة العرض مجانا •

(ب) هناك أطفال ـ بدلا من مثل هذا العمل ـ يترددون على بعض المصانع مرتين أو ثلاثا بعد الظهر متطوعين لممارسة بعض الأعمال الانتاجية • فبعضهم مثلا يذهب الى محلات انتاج لعب الأطفال ليساعدوا في تجميع أجزائها أو في تحشية الدمى ، أو في رصها بالصناديق • وبعضهم يذهب الى مصانع الأغذية والفواكه المحفوظة ليساعد في استخراج البذور والنوى ، أو في اعداد اكياسها ، أو في تغليف الحلوى والفاكهة •

(جـ) وبعض من الأطفال يذهبون عندما تشتد حرارة الجو الى محطات الحافلة والترام ليقدموا ماء الشرب للسائقين والجباة ، وهؤلاء الأطفال يأخذون معهم الماء والأكواب كما يأخذون مناشف ومحلولا مطهرا ليتمكنوا من تطهير الأكواب وحفظها نظيفة • وكثيرا ما يكتب السائقون والجباة خطابات يشكرون فيها هؤلاء الأطفال ، ويمتدحون روحهم الطيبة •

(د) وعندما تكون هناك مشروعات أو حملات توعية اجتماعية يفكر هؤلاء الصغار في الاسهام فيها ببرنامج مناسب لهم • فاذا كانت هناك مثلا حملة توعية صحية فان جماعات منهم تذهب الى محطات وسائل النقل ونواصي الطرق رافعين أعلامهم وهم ينشدون بعض الأناشيد ، ويلقون بعض الأحاديث المناسبة ، ويرددون صيحات مثل « لا تبصقوا في الشوارع » ، بل انهم أحيانا يقدمون الورق الى من يفعل ذلك ، ويطالبونه بأن يمسح بصقته من الرصيف ثم يضع الورق في حوض به مطهر يحملونه معهم •

هذه نماذج مما يمارسه الصغار • وكل تلميذ من هؤلاء يحمل سجلا يدون فيه نشاطه الدراسي ونشاطه في ميادين العمل • فالطفل اذا فرغ من عمله الأسبوعي في أحد المصانع مثلا سجل العامل المشرف عليه تقريرا عن عمله ، وعما أنجزه منه • وهناك مراجعة لهذه السجلات من رفاق الطفل ومن المدرسين ومن الآباء ويظهر أن الأطفال يستمتعون بالاسهام في هذه المناشط الاجتماعية

المفيدة . وهم نتيجة لذلك ـ متيقظون لما يجرى حولهم فى دنيا الواقع ، كما أنهم ذوو اتجاهات ايجابية نحو كل من الدراسة والعمل . لقد كان من آثار هذا التنظيم أن نجح الصينيون فيما أرادوه من تحطيم الحواجز التى كانت قائمة بين التربية وميادين الزراعة والصناعة . وبالاضافة الى ما يستفيده الأطفال من خبرات عن طريق العمل فى ميادين الحياة الحقيقية نجدهم ينشئون نشأة فيها استقلال ، ويعرفون كيف يتفاوضون مع المؤسسات المختلفة وكيف يدبرون شئونهم (٨) .

على أننا ينبغى أن نشير الى أن ما يمارسه كبار التلاميذ فى الصين الشيوعية من أعمال قد يبدو فيه طابع التعقيد والاتصال بالجانب الانتاجى على مستوى تخصصى . فالمدرسة الثانوية قد يكون ملحقا بها عدد من المصانع الصغيرة يقوم بالعمل فى كل منها تلاميذ أحد الصفوف لمدة شهر ثم ينصرفون ليحل محلهم تلاميذ صف آخر . وبعض هذه المصانع قد يكون متخصصا فى نوع من الانتاج ، مثل انتاج قطع لوسائل النقل ، أو تركيب ترانزستور ، أو انتاج بعض اللوحات الاليكترونية أو ما الى ذلك . وفى هذه المصانع تكون هناك جودة واتقان فى العمل ، ومراجعة دقيقة للانتاج . وليس من الضرورى أن يكون المدرس المشرف على المصنع فنيا متخصصا ، فالمدرس العادى يمكنه القيام بهذا العبء بعد التدريب على الأدوات والأساليب المناسبة (٩) . وهكذا نجد الصينيين قد استجابوا لحاجاتهم أو حددوا سبيل الوصول الى الهدف بطريقة حصيفة تتسم بوضوح الرؤية ولا تتجاوز حدود الامكانات المتاحة .

وهناك أشياء أخرى تميز طابع التعليم فى الصين . كما أن هناك دولا شرقية وغربية أخرى يمكن أن نقدم الكثير من ملامح النظام القومى للتعليم فيها . ويهمنا فى هذا السياق أن نؤكد مرة أخرى أنه كلما ارتبط التعليم بفلسفة اجتماعية واضحة أو ارتبط بظروف المجتمع الخاصة وبحاجاته النوعية استطعنا أن نلمح فيه طابعا قوميا قويا . ولكن كثيرا من الدول تفقد هذا الارتباط المحكم ، ومن ثم تبدو الملامح القومية هزيلة أو ضئيلة . وهذا

---

(8) Ibid., pp. 170 — 176.

(9) Klaus Mehnert, China Today, (London, 1972), p. 100.

ما يحدث أيضا عندما ننظر الى ملامح النظام التعليمى فى البلاد الغربية ٠
والحقيقة أن الأمر فى البلاد العربية ليس صعبا حتى يمكن التسامح فى هذا التقصير ٠ الأمر لا يحتاج الى أكثر من جماعة من القادرين على تحليل الثقافة ، وعلى تفهم الحاجات الاجتماعية والاقتصادية ، ومعرفة التطلعات السياسية ، ثم معرفة الطريقة التى يحددون بها معالم الفلسفة التربوية أو يبنون بها نوعا من الأهداف التى يمكن تحليلها وتحديد الطريق الموصل اليها ٠ هذه الجماعة موجودة فى الدول العربية ولو أن عددها محدود للغاية ٠ ولكن يظهر أن ازدحام الطريق أمام القلة من المتخصصين القادرين على البحث بالهواة الذين لا يعرفون جوهر المشكلة قيد حركة هؤلاء المتخصصين حتى كاد يشلها : فلنبحث عن الذين يمكن أن يبنوا فلسفتنا التربوية ، ويحددوا أهدافنا لكى نضعهم أمام مسئولياتهم ، ونمكنهم من أداء واجبهم ٠ ولنتذكر أن الملاح الذى لا يعرف وجهته لا يمكنه أن يفضل ريحا على ريح ٠

٤ ـ اطار التفكير فى الأهداف التربوية للنظام التعليمى :

للنظام الاجتماعى السائد أثره فى توسيع أو تضييق الفرصة أمام المهتمين بالتربية كى يبدوا آراءهم فى وضع أهدافها وغاياتها ٠ هناك دول تهيأ لها من عناصر الاستقرار والتطور على مر العصور ما جعل الحياة فيها تسير دون حاجة الى ثورات أو هزات عنيفة ٠ ويظهر أن التطور فى هذه الدول كان يتسم بشىء من الاتساق والاتزان من جميع جوانبه ٠ ومن هذه الجوانب ما يتصل بوعى الجماهير ٠انها دول لاتعانى عادة من مشكلات حادة تتصل بالامية والجهل والتخلف ٠ وهى تنعم برواج اقتصادى وبقواعد شعبية مستنيرة يمكن الاعتماد فى اختيار أو تحديد النظام الذى تريده ٠ وفى مثل هذه الدول قد تعايش فلسفات اجتماعية ذات نظم أو تطبيقات سياسية مختلفة أو متعارضة ٠ والدولة تلجأ الى الشعب من أجل التصويت للنظام الذى يزكيه ويختار ٠٠ ثم ان الدولة تشتق قوتها من السند الشعبى الذى تقوم عليه ٠ وهى تعتقد أن فى ذكاء الأفراد وآرائهم ـ مهما كانوا بعيدين عن مجال المسئولية الادارية المباشرة ـ ما يمكن أن يؤدى الى مزيد من وضوح الفكر ومزيد من التطور ٠ هذا هو سر الثقة بالشعب واطمئنان الدولة اليه ٠ وفى مثل

هذه الدولة نجد الناس يتبادلون الرأى ، ويمارسون حرية التعبير ، وينعمون بجو من التسامح ازاء ما قد يحدث من أخطاء . وهؤلاء الناس يمارسون حرياتهم فى اطار مجموعة من الأهداف العامة ومن التقاليد أو المواضعات المتفق عليها بين أعضاء الجماعة بقصد تنظيم هذه الحريات ، ووضع معالم وحدود لها . والدولة تشجعهم على ممارسة هذه الحريات ، وتعتبرها من معالم الحياة فيها .

وهناك دول عانت من مشكلات اجتماعية أو اقتصادية معاناة آنتهت بها الى حدوث ثورة أو تبنى أيديولوجية ذات معالم واضحة محددة . وحين يحدث ذلك فانه يعنى أن هناك أهدافا مباشرة تتجه السلطات الى تحقيقها . والسلطات فى سبيل ضمان نجاح التطبيق أو العمل الثورى قد تمنع القيام بأى نشاط يحدث بلبلة أو اضطرابا فى عقول الجماهير ، حتى لو اضطرت الى استعمال القسوة أو القمع من أجل ذلك ، كما أنها تتجه الى حصر مجالات الجدل والحوار فى الحدود التى تسمح بها المبادىء المتبناة . فى هذا الجو نجد أحيانا ما يسمى بديكتاتورية الحزب أو بديكتاتورية الطبقة . والذى يدرس هذا الجو يلاحظ أن القسوة لا تمثل جزءا من الأيديولوجية ، فهى تظهر فى سلوك الحاكمين ولا تظهر فى مبادئهم . على الفرد أن يتحرك فى حدود الاطار والمبادىء المتبناه ، وعليه أن يذعن للأمر الذى يوجه اليه دون أن يناقش مناقشة تشتم منها ريح المعارضة . وكثيرا ما نجد فى مثل هذه الظروف أن هناك مخاوف تنشأ بين الجماهير دون أن يكون لها سبب ظاهر . كما يحدث أن تدعو السلطات الناس أحيانا الى ابداء رأيهم فى مشكلة ما أو الاشتراك فى مناقشة فكرة معينة ، ولكن كثيرا من الناس يحجمون عن ذلك ، بل أحيانا نجد الناس يحرمون على أنفسهم ما لا يحرمه النظام أو السلطة القائمة .

ويتوقف نجاح الديكتاتوريات بجميع أنواعها على قدرتها ومهارتها فى اجتذاب مرضى النفوس لتتولى حراسة النظام ولتدبر له المصفقين والمتشبثين به . وقد يظهر من بين هؤلاء المرضى أذكياء أو عباقرة يستغلون مواهبهم فى الباس اتجاهات الديكتاتورية وزيف النظام ثوبا ذا بريق فلسفى فى مظهره ، مضلل فى جوهره . فى هذا الجو ينعم المتسلقون الذين يمتد

طموحهم الى آفاق أبعد من مستوى كفاءتهم • وقد تكون من وسائل هؤلاء المتسلقين ـ الذين يرتبط مستقبلهم بمستقبل النظام ـ التسابق الى التطوع لأن يكونوا جلادين للشعب أو زبانية للنظام • وفى هذا الجو يظهر أقوياء يتولون الإفتاء عن جهل في مختلف جوانب الحياة ولا يجدون من يجرؤ على معارضتهم فيما يقولون • ثم فى هذا الجو كثيرا ما يتوارى الأذكياء من الذين يعرفون ؛ وقد يواريهم النظام ان حاولوا الوقوف فى وجهه •

وكثيرا ما يكون الذين يلون أمور الناس فى هذه النظم جماعة من الخارجين على القانون • فهؤلاء قد يستطيعون ببعض حيلهم الوصول الى السلطة ثم استباحة أموال الناس وأعراضهم بل وحياتهم • تحت هذه النظم تتم مصادرة أموال الناس وفرض حياة الحرمان عليهم • لأن السلطات ترى فى اذلالهم وفقرهم تأمينا لها • وفى هذه النظم يتم تعذيب الناس وهتك أعراضهم باعتبار ذلك وسيلة انتقام ، أو اكراه للناس على الاعتراف بذنب لم يقترفوه • وكثير من المواطنين فى هذه النظم يساقون الى الموت لأن السلطات تجد فى موتهم حياة مستقرة لها • تفعل السلطات ذلك ـ أو ما هو أكثر من ذلك ـ دون خشية من معارضة أو مقاومة • انها عادة تحيط نفسها بما يلزم من القدسية التى تمكنها من التصرف المطلق ، وتهيىء لها أن ترتكب من الاخطاء ـ بل ومن الآثام ـ ما لا يجرؤ أحد على نقده تصريحا أو تلويحا •

وبجوار هذين النوعين من المجتمعات يوجد نوع ثالث يتمثل بشكل خاص في الدول التى تحررت حديثا من استعمار طويل • انها دول تنعدم فيها الصحة الثقافية أو تتسم بعدم التوازن الثقافى • وفى هذه الدول قد نجد قلة من المتعلمين الذين تأثر بعضهم بثقافات أجنبية ، بل وصل تأثرهم بهذه الثقافات الى حد الانتماء اليها • وهم فيما بينهم غير متجانسين ، فلكل فريق منهم تطلعاته وانتماءاته وطريقته فى الحياة • وقد يبدو بين هذه القلة اتجاهات وأهواء سياسية متشعبة تزيد طريق الحياة غموضا وتعقيدا • قد يكون للشخص وجهه العربى أو الهندى أو الأفريقى مثلا ولكنه يفكر بعقلية البريطانى أو الفرنسى أو الروسى • ومن خلف هذه القلة جماهير قد عزلت ـ بسبب التسلط الأجنبى والحرمان من التربية ـ

عمـا يجرى فى عالمهـا المعاصر • انها لا تدرى شـــيئا عن نظم الحكم ولا تحس بالفارق بين جـو تنتعش فيه الحريات وجـو تختنق فيه الحريات • ويتوقف حظهـــا فى ذلك على نوعية حاكميهـــا ونظرتهم الى الشـــعب • وأســـوأ أنواع الديكتاتوريات ينمو فى هذه الظروف حيث يجد فى الجهـــل خصوبة يترعـرع فيها الاســـتبداد • وتخنع الشعوب فى هذا الجو حريصـــة على السـلامة أيا كان ثمنها • وحينما تجد هـذه الشـــعوب من الحاكمين من يعطيها حرية التفكير وحرية التعبير فانها تظهـر عجزا عن ممارســـة حقوقها وحرياتها • ويظلمها المتعلمون حين يصـــفونها بأنها ســـلبية تقف أمـــام المشـــكلات موقف المتفرج ، فالواقع أنهـا ليس لديها من وضـــوح الرؤية ما يجعلها ايجابية • انها تنتظر من يقود ولكنها لا تعرف شيئا عن الطـــريق • وما يسمى « الاطار الاجتماعى » بالنســـبة لها شىء مائع لا حدود له •

٥ ـ مسالك التفكير فى الأهداف التربوية :

ونحن اذا راعينا الاطـــار الاجتماعى للدولة وجـــدنا أننا يمكننا أن نميز فيه بين مسالك ثلاثة لتحديد الأهداف التربوية :

المســلك الأول هو مســلك الأيديولوجيات المتســـلطة التى يتبناها مجتمع مـا أو تفرض على مجتمع ما بقصد تشـــكيل طريقة الحياة فيه وطبعهـا بطابع معين • فعل ذلك « بينيتو موســـولينى «Benito Mussolini (١٨٨٣ – ١٩٤٥) فى فترة حكمه لايطاليا (١٩٢٢ – ١٩٤٣) • فقد اســـتطاع بعون المفكـرين والمـربين من أعـوانه أن يتخذوا من المـدارس وســـيلة لنشر المبادىء الفاشســـتية • بل وبلغ بهم الأمـر فى تزييف الحقائق أن ألبســـوا الفاشستية ثوب المسـيحية ، وخلقـوا لهـا ولقادتها مكانا فى الدين (١٠) • وفعل ذلك أيضـــا « أدولف هتلر «Adolf Hitler » (١٧٨٩ – ١٩٤٥) فى فترة حكمه لالمـانيا (١٩٣٣ – ١٩٤٥) • وكان هتلر قبل حكمه قد كتب

(10) cf. William Boyd, The History of Western Educatian, (London, 1972), tenth edition, pp. 455 — 462.

كتابه « كفاحى Mein Kampf » فى العشرينيات وضمنه فلسفته العامة • وكان من ضمن ما اشتمل عليه الكتاب آراؤه التربوية • كان هتلر يتجه الى بناء دولة جماعية عنصرية منيعة عسكريا • ولم يكن صعبا عليه أن يقدم أهدافا تربوية واضحة محددة ، بل وأن يبدى رأيه فى مواد الدراسة والأهمية النسبية لكل منها • ومن الممكن أن نقتطف من كتاباته فى ذلك الفقرات التالية :

« ••• على الدولة العنصرية أن تنطلق من المبدأ الآتى : أن رجلا سليم الجسم كريم الخلق ، قوى الارادة مقداما هو عضو أنفع للمجتمع ـ وان كان محدود الثقافة ـ من رجل ذى عاهة مهما تكن مواهبه العقلية ••• العناية بتقوية الأجسام ليست فى الدولة العنصرية من المسائل التى يعود الاهتمام بها الى أولياء النشء ، انها من صميم مهمة الدولة لعلاقتها الوثيقة بصيانة العرق أو الشعب الذى تمثله الدولة وتحميه •• فى الدولة العنصرية يحسن بالمدرسة أن تكرس للرياضة البدنية وقتا كافيا • ففى أيامنا تخصص المدارس للألعاب الرياضية ساعتين فى الأسبوع جاعلة حضور التلاميذ اختياريا ، وهذا هو الخطأ بعينه ، لأن التمارين الرياضية تنشط الجسم والعقل معا ، ولا يجوز أن يمر يوم دون أن يمارس الفتى مختلف ضروب الرياضة ساعتين على الأقل ، ساعة فى الصباح وساعة فى المساء ••• الملاكمة تنمى روح الكفاح ، وتروض العقل على التصميم والتنفيذ بسرعة خاطفة ، وتجعل الجسم صلبا دون أن يفقد شيئا من مرونته • أليس الأفضل أن يحتكم خصمان الى سواعدهما وقبضاتهما بدلا من الالتجاء الى النصال والمسدسات ؟ ان الرجل الحريص على كرامته يصد هجمات المعتدى بقبضته ، ولا يرضى لنفسه باطلاق ساقيه للريح كى يشكو المعتدى الى أقرب مخفر للشرطة ••• ما أحوج شعبنا اليوم ـ وهو المغلوب على أمره الراسف فى أغلال العبودية ـ الى الثقة بالنفس ! ! ان الدولة العنصرية ستربى النشء على الاقتناع بأن شعبنا متفوق على سائر الشعوب ••• ليس للتربية الخلقية أثر يذكر فى مدارس اليوم ، أما الدولة العنصرية فستحل هذه

الناحية محلها من الاعتبار ، وتعلم النشء أن الاخلاص ونكران الذات والتحفظ فضـــائل ينبغي لكل شعب عظيم أن يتحلى بهـا ، وستدعو المربين الى ترويض التلاميذ على احتمال الألم والظلم بصمت ورباطة جأش ، لأن هذه السجية تجعل منهم في المستقبل جنودا ثابتي الجنان قادرين على أداء الواجب في أحـــرج الظروف وأقسى الحالات ... المقصـود من تعلم التاريخ ليس معرفة ما كانه الماضي ، انما المقصــود استخراج الدروس والعبر من هذا الماضي . وتجعل الدولة العنصرية غاية التاريخ تعليم الألمـان ما ينبغي لهم عمله لتأمين مســتقبل أفضـل ، وستسهر على وضـع تاريخ شـامل تحتل فيه المسـألة العنصرية المقام الأول ... يعنى نظام التعليم في أيامنا عناية خاصــة بالرياضيات والطبيعيات والكيمياء : أنا لا أنكر أهمية هذه المـواد في عصر هـو عصر التكنيك ، ولكني أعارض في تأكيدها واهمـال المـواد التي لا بد من تحصيلها ليحصل الطالب على قـدر كاف من الثقافة العامة . ومن هـذه المــواد التاريخ والجغرافيــا والآداب ... وعندي أن تكون أهمية هذه المواد هي الأساس ، على أن يتعمق الطالب في الكيمياء والطبيعيات والرياضيات اذا كان في نيته التخصــص في فرع يتطلب هـــذا الاتجاه ... يجب أن يتيح نظـام التعليم الجديد للـدولة العنصرية العمل على انماء العزة القومية ... وعلى المـؤرخ أن يسـلط أضواء كافية على نوابغ شـــعبنا لتمتلىء صدور المواطنين بالفخر والاعتزاز » (١١) .

هـذه بعض الأهـداف التربوية في الأيديولوجية النازية . انفرد هتلر بوضع هـذه الأهـداف . وفي زمنه كان لهتلـر وللحزب النازي كل السـلطة . كان على الجميع أن يتقبل هـذه الأهداف كما يتقبل غيرها من الاجـراءات اذ لم يكن في وســع أي انسان الا أن يمتثل ويطيع بدون مناقشـــة . لم تكن هناك مهادنة للخصوم ولا تسامح في النقد . وحسبنا أن نقدم الفقرتين الآتيتين لاعطاء صـورة عن جـو المجتمع الذي طبقت فيه هـذه الأهداف . قال « كوبلز «Goebbles» » وزير الدعاية النازية في حديث له : « مـا دمنـا ــ نحن

(١١) أدولف هتلر (ترجمة لويس الحاج) ، كفاحي ، (بيروت ، ١٩٦٣)، ص ٢٢٦ ــ ٢٣٤ .

النازيين – مقتنعين بأننا على حق فاننا لن نتسامح مع أى مخلوق آخـــر يدعى أنه على حـــق لأنه لو كان على حق لكان نازيا مثلنا • فاذا كان الشـــخص غير نازى فان ذلك يعنى فى بســـاطة أنه ليس على حق » • معنى هـذا أنه ينبغى أن يكون هناك امتثال مطلق لكل ما يصدر عن السلطة المطلقة • والاتجاه الى توفير جو الامتثال هذا يتضح جدا من حديث ألقاه هتلـر فى أول مايو ١٩٣٧ هاجم فيه الكنيسة لانتقادها اياه ، فقال فى قســـوة وايجاز : « ان أى جماعة تعترضنا سندوســـها فى بســاطة • على مثل هــذه الجماعة أن تركع لنـــا والا فسنحطمها • ان هناك سلطة واحدة فقط هى التى تحكم ، وهذا أمــر ينبغى أن تفهمه الكنائس أيضـــا » (١٢) • هـذا عرض لنموذج فرضت فيه أيديولوجيـة تضمنت اعـــادة لصـــياغة أهـــداف التربية بما يســـاير روح الأيديولوجية ، ويحيط هذه الأهـداف بقدسية تحميها من أن تكون موضـــعا للنقد أو مثارا للحوار •

المسلك الثانى لتحديد الأهداف التربوية هو مســـلك المنبر الحوارى الذى تستخدم فيه مجالات المناقشة والذى يعطى كل انسان الحق فى أن يعبر عن وجهة نظره • من حق كل انســان أن يتحدث عن أهداف التربية وعن غيرها ، فيبدى رأيه ، وينتقد رأى الآخـرين • ويبدو هـــذا الجدل والحـوار فى الأحاديث العامة والمناقشـــات وفى المقالات الصحفية ، والأحاديث الاذاعية ، والمطبوعات المختلفة ونحو ذلك ، هـذه الطريقة تهيىء الظروف لاحتكـــاك الآراء عن طريق الأخذ والرد فى مختلف المشـــكلات • ولكى يتم ذلك فى مجتمع ما ينبغى أن يكـون فى نظـام هذا المجتمع شىء من المـرونة التى تسمح بحرية التفكير ، وتسمح للافراد أن يعبروا عن آرائهم ويوصلوها لمن يشاءون بالطريقة التى يختارونهـا ، كما تسمح لهـم – على نحو ما ذكرنا من قبل – بأن يخطئوا ، بل وتتسامح معهم عندما يشـــط بهم التفكير أحيانا • والدولة تهيىء كل ذلك ايمانا منهـا بقيمة الأفراد ، وبأنهـم يمكنهم أن يقدموا آراء

(12) I.L. Kandel, The New Era in Education, (London, 1961), a reprint, p. 28.

مفيدة فى المشـــكلات العامة ، ومن هذه المشكلات ما يتصـل بتطوير أهداف التربية • والدولة التى يتم فيهـا ذلك عـادة دولة تطور النظـام التعليمى فيها ببطء ، وعلى فترات طـــويلة ، وصـــار يســتمتع بتقاليد تضمن اســتقراره واستمراره • فاذا ما جد شيء فى فلســـفة النظام انبرى كل قادر على ابداء الرأى لتقديم وجهة نظره ، بصرف النظر عن مجال عمله وعن مـدى المـامه بطبيعة الميدان •

ومن أجـل توضيح ما يحدث فى هـذه المجتمعات نقرر أن من الأهـــداف التربوية ما هو بســـيط المستوى لا يثير عادة حـــول مضمونه ما يمكن أن يسمى جدلا • ومن أمثلة ذلك « امداد الناشـئين جميعا بقدر من الأفكـــار والاتجـاهات المشـــتركة » • وكذلـك « امداد كل متعلم ــ وفقـا لقـدراته واســتعداداته ــ بنوع من التدريب يساعده على تحقيق الاســتقلال الذاتى والاعتماد على النفس فى مجابهة مطالب الحياة » • هذا النوع من الأهـــداف يلقى فى الغالب موافقة اجماعية • وهنـــاك نوع ثان من الأهـداف التربوية قد يثير جدلا بسيطا غير متشعب • وهـذا ما نتوقعه عند وضــع هدف مثل « ايقاظ اهتمام المتعلمين بالمعرفة وتذوقها » • فقد يقرر البعض أن تحصـــيل المعرفة والتقدم فيها أمر له قيمته فى حد ذاته بصرف النظر عما يترتب عليهـا من كسب مادى أو منفعة للغير أو تحصـــيل مركز اجتماعى ، بل حتى أو راحة نفســية • بمعنى أن المعرفة تطلب ويهتم بهـا لأنها معرفة • وهـــذا اتجاه يمكن تحديه ومعـارضته باتجاه مضـــاد • ثم هناك نوع ثالث من الأهداف يثير قلقا ويثير حـوله جدلا متشـعبا • فنحن نتوقع عند اقتراح هدف مثل « العمل على تنشـــئة جيل ذى عقلية ناقدة فاحصة » أن يتشعب الجـدل بين المؤيدين والمعارضين • ويمكننـا أن نقـدم النماذج الآتيـة لبعض الآراء التى يحتمل تقديمهـا فيما يتصـل بهذا الهدف :

(أ) أؤيد هـذا الهدف ، فنحن فى مجتمع حـر • ولا يمكـن للحر أن يمارس حريته فى التفكير ، ثم حـريته فى التعبير ما لم يكـن قد تدرب على التحليل ، واختبار مـا يمر به من آراء وظواهـر ، حتى يصـــير ذا عقليـة ناقدة فاحصـــة •

(ب)- أعارض التصريح بهـذا الهدف لأنه سيزيد من متاعب السـلطات ، بـل من متاعب الناس جميعا • وسـيؤدى الى تضـييع كثير من الوقت فى عمليات النقاش والجدل •

(ج)- باسـم الدين أويد هـذا الهدف • فذو العقلية الناقدة الفاحصـة سيصل الى مستوى رفيع من الايمان حيث أن ايمانه سـيكون مبنيا على دراسة ومعرفة ، وعلى دحض لكل الشـكوك التى تهز العقيدة •

(د)- باسـم الدين أعارض هـذا الهـدف ، فنحن فى عالم تشـوبه الآن نزعات مادية ، وتيارات الحادية • وينبغى أن نضع حدودا للمجالات التى يمكن أن يتصـل بها تفكيرنا ، وأن نعلم الفـرد أنه لا يمكنـه أن يخضـع كل شىء لرأيه أو تجربته • فبذلك نسـتطيع أن نهيىء له طريقـا بعيدا عن مهـاوى الانزلاق والاندفاع فى تيار الضلال •

(هـ)- سلوا التاريخ : هل حدثت تطورات تقدمية فى ميادين العلم والأخلاق والنظم الاجتماعية والسـياسية الا بفضل ذوى العقليـات المتحررة الناقـدة ؟ ينبغى أن نعمل لدعم هذا الهدف حتى نمهد السبيل لانطلاق عقليات النابغين ، وتهيئة الفرصة لمجتمعهم كى ينتفع بهم •

(و)- سـلوا التاريخ : هل حدثت القـلاقل والمتاعب لمختلف السـلطات وفى مختلف العصور الا بسبب ذوى العقلية الناقدة الفاحصـة ؟ فهـؤلاء لم يعجبهم ما رأوه فى مجتمعاتهم ، فانطلقت ألسنتهم تدعو الناس الى ما تصورته خيرا ، ثم انطلقت تدعوهم الى الخروج على العرف والمألوف فى بعض الميادين • انى - من أجل حياة اجتماعية هادئة خالية من الاضطرابات - أعارض هـذا الهدف •

يشير ما تقدم الى أن الاهتمام بابداء الرأى فى أهداف التربية لا يقتصر على التربويين وحدهم • فعند اقتراح اضـافة هـدف جديد أو تعديل هـدف قائم يشـترك فى الحـوار كل من له رأى يحب أن يتقـدم به • ويتـوقف تشعب الحوار وعمقه على طبيعة الهدف وخطورته • فاذا أثار الهدف حـوله كثيرا

من الجدل تجمعت حصيلة من المناقشات والآراء المتنوعة • ومناقشة مثل هذه الآراء وتصفيتها والوصول الى حكم قاطع ـ أو شبه قاطع ـ فيما يتصل بقبول الهدف أو رفضه أمر يقوم به فلاســفة التربية • بمعنى أن الفحص الدقيق وتحليل الجوانب المعقدة للمشكلة جزء من مسئوليتهم • وقد يتصـــل هؤلاء الفلاسفة بجوار ذلك بميادين معرفية يحاولون أن يجدوا فى موادها ما يساعدهم على حل المشكلة حلا شاملا يقرر مصير الهدف (١٣) •

أما المسلك الثالث فهو مســـلك مجتمعات تقف على مفترق الطرق بين النظم التعليمية التى تطورت على مر العصور ، واتخذت لها شــكلا متميزا وطابعا خاصا كما هو الحال فى بعض النظم الغربية ، وهى نظم تناسب هذه الدول ، وتناسب ظروفها ونوع الحياة فيها ، وبين النظم التى ظهرت فى دول تبنت أيديولوجيات معينة وحالفها التوفيق فى تطبيقها • وهذه المجتمعات التى تقف فى مفترق الطـــرق هى عادة مجموعة من المجتمعات النامية تتطلع فى حيرة الى الشرق والغرب دون أن تعرف تماما الى أين تولى وجهها • ان كثيرا من الوقت يمر على كثير من هذه الدول وهى واقفة تقريبا حيث هى واقفة باستمرار تعانى من قسوة الظروف ، وضعف الموارد ، وبعد الشقة بينها وبين الدول المتقدمة دون أن يتضح لها طريق المفر •

كثير من هذه الدول يعانى حيرة فى مجال التربية ، وهذا أمــر عــادى وفى بعض هذه الدول قد تتوفر كفاءات عالية متنوعة ولو أنها محدودة العدد • ولكن الذى يعوق الانتفاع بهذه الكفاءات أحيانا على أكمل وجه أن قسما من أصحابها متأثر الى حد كبير بالدول التى تلقى تعليمه فيها ، معزول الى حد كبير أيضا عن واقع الحياة الاجتماعية فى بلده ، بل ان كثيرا منهم أقرب الى نوع الخبرة الاجنبية المستوردة • وأحيانا يعوق الانتفاع بهذه الكفاءات وقوع البلاد فى قبضة ديكتاتورية لا يهمها الا أن تحكم وأن تطول مدة حكمها •

(13) D. J. O' Connor, An Introduction to the Philosophy of Education, (London, 1958), pp. 1 — 15.

ففى مثل هذه الحال يستولى على مرافق الدولة ومصالحها أعوان الديكتاتور. وهؤلاء قد يفسدون الأمور وقد يوفقون تبعا للظروف التى تحيط بهم • ومن الحقائق التى ينبغى تقريرها فى هذا السياق أن عددا من هؤلاء الأكفاء يحاول أن يسلك فى حياته مسلكا يبين به أنه متميز عن محيطه الاجتماعى ، ويعطى انطباعا ــ ولو زائفا ــ بأنه ينتمى الى ثقافة أجنبية يشعر أنها متفوقة عن ثقافة قومه • وهذه الظاهرة واضحة بالذات بين بعض الشعوب الافريقية التى كانت تعانى مما يمكن أن نسميه « فراغا ثقافيا » ، فلما وقعت تحت يد المستعمر استطاع أن يشكل فريقا من أبنائها وفقا للنموذج الذى تصوره لتنشئتهم. وتأثير هؤلاء فى حل مشكلات قومهم ــ ومن بينها المشكلات التربوية ــ يكون ضعيفا للغاية مهما كانت درجة طموحهم لأنهم لا يبدأون عادة من فهم عميق للواقع •

ونحن نلمس حيرة بعض هذه الدول عندما يتحقق لها الاستقلال ، وتترك ادارتها للمواطنين من بنيها • فهؤلاء المواطنون الذين يتولون الأمر يجدون أنفسهم أمام مخلفات من الأعباء الثقيلة فى جميع القطاعات ومنها قطاع التعليم • هناك عادة ــ فى غير مجال التربية ــ احتياجات لهذه الدول تتصل بالمستشفيات وبالماء والكهرباء وتعبد الطرق وتيسير وسائل النقل والاتصال واقامة الجسور وما الى ذلك • وكثيرا ما يلمس المواطنون أنفسهم ضعف الامكانات المادية والبشرية المتيسرة لهم عن مواجهة هذه الأعباء ، بل كثيرا ما يؤيد هؤلاء المواطنون قادتهم حين يمدون أيديهم الى الدول الأجنبية يستجدون عونها وخبرتها ، حتى لو تم ذلك فى مقابل تنازلات تتصل بسيادة الأمة واستقلالها •

ويظهر ضعف هذه الدول فى مواجهة مشكلات التربية عندما تحاول الأعداد المحدودة من المهتمين بالتعليم فيها مراجعة ما هو قائم ، والاتجاه الى وضع فلسفة تربوية ذات معالم واضحة • ان عجز القوم يتجلى فيما يصدر عنهم من عبارات تتصل بالمؤسسات التربوية ، ويبدو هذا العجز واضحا عندما

يحاولون وضع أهـدافهم التربوية • ففيما يخص مؤسسات التعليم نصـدر عنهم عبـارات تكسـوها مسحة حماسـية مثل : « نحن لا نحتـاج الى مبان مدرسية لكى نعلم ، ونحن لا نحتاج الى معلمين متدربين لكى يعلموا • سنعلم فى كل مكان • وسـنعلم بأى انسان » أمـا أهـدافهم التربوية فانهم يقفون فيها عند حـد الصيغ العامة الصالحة لكل زمـان ومكان ، والتى لا يمكـن الاسترشـاد بها فى شىء • ومن العبارات التقليدية التى نسمعها فى مثـل هذه الدول أن التربية فيها تهدف الى « اعـداد المواطن الصـالح » أو « اعـداد المواطن الصـالح للمجتمع الصالح » • وهـذا الهدف فى جـوهره سـليم ولكنه عام الى حد أنه لا يفيد فى تحديد الوسائل اللازمة لتحقيقه • وحين نجد بعض الدول تصوغ أهدافها بهذه الصورة ـ فى عبارات عامة ـ نستدل من ذلك على غمـوض الغاية ، ووعـورة الطـريق ، وتخبط القائمين على شئون التربية فيها •

ليس معنى ذلك أن مثل هذه الدول لن تجدلها مخرجا من تلك الأزمات التى تواجهها فى المحيط التربوى • ان من الممكن للقلة المتعلمة فيها ـ على نحو ما أشرنا من قبل ـ أن تبدأ فى دولتها بتحليل واقعها الثقافى تحليلا شاملا ، وأن تحدد مشكلاتها واحتياجاتها الاجتماعية والاقتصـادية • هذه بداية قد توصل الى أهداف تربوية مهما قيل فيها فانها سـتكون أقل فى عموميتها مما ذكرناه ، وستصلح لأن تكون منطلقات للعمل والتنظيم التربويين • وبتطور هذه المجتمعات وزيادة امكاناتها المادية والبشرية ، ثم بتعقد حاجاتها الاجتماعية والاقتصادية ستظهر فيها غايات تربوية جديدة يستجيب لها النظام التعليمى ، أنها ستتمكن من الانفتاح الذكى على غيرها من المجتمعات بشكل يهيىء لها ولنظمها التربوية خصوبة واثراء ثقافيا يمكنها من انطلاق متزايد •

٦ ـ الاثراء الثقافى والنظم التعليمية :

يحدث الاثراء الثقافى فيما يتصل بالنظم التعليمية عن طـريق الاقتباس والنقل كما يحدث عن طريق النمو والتطور الذاتى • ففيما يتصل بالاقتباس والنقل نقرر اننا حين نتحدث عن ثقـافة المجتمع ونؤكد أهميتهـا وضرورة

الاستجابة لمتطلباتها لا نعنى أن كل دولة سوف تنطوى أو تنعزل ثقافيا عن غيرها • فعلى المستوى العالمى تحدث دراسات فى مختلف الفروع النفسية والتربوية ، وتكون ذات نتائج عامة ، كتلك التى تتصلى بخصائص مراحل النمو وتنظيم المناهج وابتداع طرق تدريس جديدة ، كما أن هناك وسائل معينة على التعلم قد تبتدع ، أو قد يتم تطوير بعض الوسائل القائمة ، ثم ان هناك فروعا معرفية ـ بل تخصصات جديدة ـ تستحدث • وهذه كلها جوانب لا يمكن الادعاء بأنه يجب قصر الافادة منها على المجتمع الذى قدمت فيه •

والواقع أن الاستفادة من خبرات بعض الدول وما فيها من معرفة ومواد تعليمية أمر غير جديد • فنحن عندما نرجع الى العصور الوسطى مثلا نجد أن معاهد التعليم فى المجتمعات الغربية كانت مؤسسات دينية ترعاها بعض المنظمات المسيحية • ولم يكن لهذه المعاهد شأن فيما يتصل بأعداد الناس للحياة • ثم حدث فى هذه الفترة تأثير عربى بدأ فى أسبانيا ، وقاد الى اهتمام الغرب ببعض المواد العلمانية ـ أو غير الدينية ـ مثل الرياضيات والطب والعلوم الطبيعية (١٤) ولاتزال بعض المعارف التى أخذها الغربيون عن العرب وكذلك بعض المصطلحات تقدم فى أسمائها العربية • ما وجد الغربيون حرجا فى نقل بعض المعارف الى ثقافتهم والاهتمام بها فى برامجهم التربوية • ومع أنهم تعمقوا وطوروا فيما أخذوه عن العرب ماحدثت محاولة لتغيير الأسماء العربية لبعض المواد كالجبر أو لتخليص لغتهم من المفردات العربية التى دخلت فيها وما أكثرها ! وفى عبارة موجزة يمكن أن نقول : اهتم الغربيون ببعض معارف العرب وعلومهم ، فنقلوها عنهم ، وترتب على ذلك أن حدث فى المجتمعات الغربية نوع من الاثراء الثقافى انعكس على محتوى الدراسة ، وأدى الى احداث ميادين اهتمام جديدة أمام الدارسين •

وحين ننتقل الى العصر الحديث نجد أن هناك مشكلات تربوية تتشابه

(14) Samuel Koenig, **Sociology ,(New York, 1961), fifth printing, pp. 152 — 153.**

فى مواجهتها عدة دول مثـــل فترة التعليم الالزامى ، تنظيم التعليم الثانوى ، الانتقاء للتعليم الجامعى ، التوسع فى التعليم العالى ، تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، طرق تدريس بعض المواد ، تكنولوجيا التعليم ... وهناك دراسات ميدانية تظهر فى بعض الدول ، ثم هناك مؤتمرات ومطبوعات تتناول بالتحليل بعض المشكلات كما تحلل ما يظهر حولها من نظريات وآراء . كل هـــذه نواح لا يمكن القول بأن الافادة منها ينبغى الا تتعدى حدود البلد الذى قدمت فيه . وهذا هو السبب فى أن التربويين فى الدول المختلفة حين ينشـــغلون بتطوير النظام التربوى فى ناحية معينة أو فى مرحلة منه يهتمون بدراســـة وتتبع منجزات الدول الأخرى فى ذلك . وهم فى كثير من الأحيـــان يتأثرون بخبرات الدول الاجنبية ، ويسهمون عن هذا الطريق فى احداث اثراء ثقافى له انعكاساته على النظام التعليمى فى بلادهم . وأيا كان الأمر فان هذا يرينا أهمية الدراسات التربوية المقارنة باعتبارها وســـيلة اثراء ثقافى واصـــلاح تربوى (١٥) .

ونحن نقرر فى هذا السياق أننا لا يمكننا أن ننقل كل ما نطلع عليه مع توقع نفس النتائج التى حدثت فى غير بلادنا دون متاعب ودون اعداد لذلك . صحيح أن هناك عناصر فى النظم الاجنبية قد يمكننا ادخالها على النظام التعليمى وعلى محتواه ـ بعد أن نعد عدة البدء ـ فتسير فى شىء من اليسر والانسياب ، فالتوسع فى الخدمات التى تقدم للطلاب وفى المنح الدراسية ، أو انشاء أقسام تخصصية جديدة ، أو تطوير اعداد المعلمين لمرحلة معينة ، أو تطوير تعلم مادة معينة مثلا من الأمور التى قد تنساب ـ على الرغم من ضخامتها وضخامة نتائجها ـ الى محيطنا الثقافى بسهولة . ولكن هناك عناصر أخرى لا تتيسر لنا هذه الســـهولة فى نقلها الى محيطنا الثقافى أو الافادة منها . وبعض هـــذه العناصر قد يبدو بسيطا ولكنه ليس فى الواقع بالسهولة التى يبدو بها ، أو التى يتصوره بها بعض الذين يأخذون الأمور ببساطة .

ولكى نوضح صعوبة بعض الأمور التى تبدو بسيطة نشير الى القلق الذى

(15) Brian Holmes, **Problems in Education,** (London, 1965), p.23

حدث فى العالم العربى منذ أوائل السبعينيات ازاء انصراف الشباب المتعلم عن الميادين العملية حتى المتصلة منها بتخصصه • واجه بعض المهتمين بالشئون التربوية ذلك كما واجهوا مشكلة النظرة المتواضعة الى العمل اليدوى وكذلك انصراف الطلاب عن المدارس الثانوية الفنية • وجريا وراء بريق ما يحدث فى بعض الدول الاشتراكية من تدريب الطلاب على العمل المنتج ظن هـذا الفريق – من المشتغلين بشـئون التربية – أن فى ادخال المـواد العملية فى محتوى الدراسة بمختلف أنواع المدارس الابتدائية والثانوية علاجا لهـذه الحال • وقامت بعض الدول العربية بتطبيق ذلك • ولكننا – نحن الدارسين فى مجالات السياسة التربوية والنظم التعليمية – لسـنا من المتفائلين الـذين يتوقعون حل المشكلة بهذا الاجراء ، فالأمر أعمق مما يبدو • انه أمـر الجو الاجتماعى الذى ينعكس على النظام التعليمى وما يجرى فى داخل المدارس • ويكفى فى هذا السياق أن نشير الى أن المدارس الخاصة لأولاد الخاصة فى بريطانيا «The Public School» يمارس فيها التلاميذ من نشاط العمل الانتاجى ومن العمل اليدوى ما قد يزيد حجما ويتواضع نوعا عما يجرى فى مدارس الدولة هناك بل وعما يجرى فى كثير من الدول الاشتراكية • ومع ذلك يكون الاحساس بالطبقية بين خريجى هذه المدارس الخاصة قويا ، وتكون نظرتهم الى العمل اليدوى والى المشتغلين به نظرة متواضـعة • سبب ذلك أن الجو الاجتماعى المنعكس على هذه المدارس الخاصة – وهو الجو السائد فى بريطانيا – يعترف بالطبقية ، وينظر الى هـذه المدارس على أنهـا مدارس الصفوة والطبقة الحاكمة • فنحن اذن لايمكننا أن نغفل ثقافة المجتمع • والمجتمع العربى – وان كانت بعض حكوماته قد تبنت نظرة فيها سمو بالعمل والعاملين – لايزال ينظر نظرة فيها تمييز بين مناشط الحياة ، بل وفيهـا تمييز بين بعض فئات المجتمع • ونحن عندما نواجه مشكلة مثل هـذه ينبغى أن نسلك فيها مسلك الدراسات التى تدور فى اطار فلسفة النظام التعليمى ، حيث تهتم بتحليل ما تتناوله من الظواهر التربوية ، وتهتم بمعرفة المجريات التى جعلتها على ما هى عليه • والمشتغلون بهذا النوع من الدراسات يسلكون مسلك الحذر عندما يحاولون مواجهة مشكلة تربوية ، أو يتجهون الى تطعيم

النظم التعليمية بعناصر من الثقافات الأخرى • واحدى مهامهم عند النقل أو التطعيم الثقافى العمل على تهيئة المناخ الثقافى المناسب ، أو اختيار العناصر الصالحة للمناخ الثقافى القائم •

ان فهم الجوانب التى ننقلها ، وفهم المناخ الثقافى الذى ننقل عنه ، ثم فهم المناخ الثقافى الذى ننقل اليه يجعلنا ذوى بصيرة حصيفة فيما يتصل بتقدير المناسب مما نختار ، وكذلك فيما يتصل بتقدير احتمالات النجاح وبالتنبؤ بنوعية المشكلات والصعوبات التى قد تواجهنا • ان الاتصال بالنظم الأخرى قد يتم عن طريق البعثات والزيارات والمؤتمرات الدولية والوثائق والمؤلفات وما الى ذلك مما يساعد على أخذ صورة عن النظام التعليمى وعن محتواه • ولكن وضع ما يعرفه الانسان عن طريق الاتصال بنظام ما موضع الاستفادة يقتضى دراسة تحليلية على مستوى أعمق ، ويقتضى فهما يساعد على تحديد المناسب لظروفنا • ولنتذكر ان وحدة المصطلح المتصل بالنظام التعليمى فى عدة دول لا يعنى دائما نفس الشىء بالنسبة لكل دولة • فنحن حين نستعرض « التعليم الالزامى » مثلا فى البلاد التى طبقته نجد أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والخدمات المتاحة للاطفال عن طريق الدولة والحالة المناخية كانت ضمن العوامل التى أخذت فى الاعتبار عند تحديد سن البدء بالالزام • وفيما يتصل بالسن التى ينتهى عندها الالزام نجدها مرتبطة بعوامل مثل مدى تطور الزراعة والصناعة ونوعية المهارات المطلوبة فى ممارستهما ، ومدى توفر المعلمين اللازمين ، ومدى حاجة سوق العمل الى القوى البشرية •

معنى ذلك أن النظم التربوية لا يمكننا أن نصل فيها الى صورة معيارية على المستوى العالمى • وهذا أيضا يدفعنا الى أن نقرر فى هذا السياق أن الاستعانة بالخبراء الأجانب فى الاصلاحات التربوية أمر لا يمكن أن يتم الا فى حدود معينة ، ولا يمكن أن يصل الى نتيجة فعالة الا اذا كانت هناك عناصر وطنية تقوم بمساعدة هؤلاء الخبراء الأجانب على فهم النظام القائم والنفاذ الى أسرار المحيط الثقافى •

فاذا ما انتقلنا من موضـــوع الاقتباس والنقل عن الثقـافات الاجنبية الى موضوع الاثراء الذى يحدث عن طريق النمو والتطور الذاتى وجـــدنا أن الآراء والنظريات التى تظهر فى المجتمع نفسه هى الاساس فى ذلك • وهذه الآراء والنظريات ـ مهما تأصلت وامتدت جذورها الى الثقافة القومية ـ تختلف فيما بينها من حيث امكانية التطبيق المبـاشر والتعميم ومن حيث الحاجة الى التجريب قبل اتخاذ قرار • فالصين الشيوعية مثلا فى عام ١٩٥٨ رأت جعل «العمل الانتاجى » ضمن مناهج الدراسة فى كل مراحل التعليم • فالتلاميذ من سن التاسعة فما فوقها مطالبون بتمضية عدة ساعات فى أعمال تحدد لهم بالاتفاق مع المدرسة (١٦) وقد مررنا ببعض نماذج ذلك • طبق ذلك وعمم مباشرة • وصحب التطبيق نوع من الرقابة والمتابعة • ونتيجة لذلك ظهرت فى عام ١٩٥٩ مقالات صحفية تنتقد آثار هذا التغيير وانعكاســاته على العمل التربوى وتحصيل التلاميذ • وكان أن وجهت السلطات على أثر ذلك تحذيرا ضد المبالغة فى تأكيد العمل الانتاجى • ووجدت أنه من الضرورى تذكير المدرسين والتلاميذ بأن الدراسة هى عملهم الأساسى بالمدرسة • أمـا العمل الانتاجى فمهم فى منهج الدراسة ، وهو ينبغى أن يدار بكفـــاءة وبدقة حتى لاتكون له انعكاسات سيئة على مستوى العمل التربوى •

هكذا كان التطبيق والتعميم فيما يتصل بالعمل الانتاجى فى الصين • أمـا النظريات التى تتصـــل بكيان التنظيم فقد تلقاها الصينيون بأناة متروية وباتجاه علمى حـــذر • ففى أوائل ابريل ١٩٦٠ نشر خطاب لـوزير التربية (١٧) وآخر لنائب رئيس الوزراء (١٨) كانا قد ألقيا فى اجتماع المجلس الوطنى الشعبى (١٩) ، وقد أعلن كل منهما الاتجاه الى تخفيض عدد سنوات الدراسة

---

(١٦) يقضى تلاميذ المرحلة الابتدائية أربع ساعات فى العمل الانتاجى ، ويقضى تلاميذ القسم الأول من المرحلة الثانوية فبه ست ساعات أما تلاميذ القسم الثانى من المرحلة الثانوية فيعملون ثمانى ساعات •

(17) Yang Hsiu — feng.

(18) Lu Ting — i.

(19) National People's Congress.

بالابتدائى والثانوى بحيث تكون جميعها عشر سنوات بدلا من اثنتى عشرة سنة (٢٠) • وقد تمت المطالبة بأن يكون التخفيض فى عدد السنين مصحوبا بارتفاع فى المستوى التحصيلى الى ما يعادل مستوى الطلاب الذين أكملوا السنة الأولى بالتعليم الجامعى فى النظام القائم • وقد قال نائب رئيس الوزراء فى تبرير هذا الاجراء :

« لماذا نتجه الى تعليم يستغرق حوالى عشر سنوات ؟ الجواب أن الأطفال الذين يبدأون تعليمهم فى سن السادسة أو السابعة يكون أمامهم عشر سنوات حتى يصلوا الى السادسة عشرة أو السابعة عشرة ، أى الى السن التى يحصلون عندها مستوى كاملا من النضج يمكن أن يجعل منهم وحدات من القوى البشرية المنتجة • نحن لا يمكننا أن نتوسع فى التعليم بامتداده الحالى لاعداد ضخمة من التلاميذ ، فاذا كا نعلينا أن نمد به التلاميذ جميعا فلا بد أن نغير مدته حتى لا نحرم ميادين العمل والانتاج من هذه الاعداد الضخمة » •

وأشار كل من وزير التربية ونائب رئيس الوزراء الى أن السلطات الصينية تتوقع أن تتم التجارب والاجراءات المتصلة بتطوير التعليم على النحو المقترح فى فترة تمتد من عشر سنوات الى عشرين سنة • ودعا نائب رئيس الوزراء الى التجريب على نطاق واسع • وحذر من الاندفاع ، وقرر أنه من المتوقع فى أثناء ممارسة التجربة ومحاولة تطبيق النظام الجديد أن تحدث نكسات جزئية ومؤقتة ، وأن يحدث كذلك فشل جزئى • وقد انطلق التجريب فى هذا الاتجاه فى مناطق كثيرة : كانت هناك تجارب للوصول الى مدرسة ابتدائية مدتها خمس سنوات ، وتجارب للوصول الى مدرسة موحدة ـ تشمل الابتدائى والثانوى ـ مدتها عشر سنوات ، بل حدثت فى بكين تجربة للوصول الى مدرسة موحدة مدتها تسع سنوات • والتجارب كما تدل الأحاديث الرسمية ستأخذ فى اعتبارها ـ الى جانب تقصير مدة الدراسة ـ تطوير محتوى

---

(٢٠) منذ العشرينيات يسير فى الصين نظام تعليمى يشتق ملامحه من النظام الأميريكى : ست سنوات للمرحلة الابتدائية ، وثلاث للقسم الأول من المرحلة الثانوية ، ثم ثلاث للقسم الثانى منها •

المواد وطرق تدريسها ، كما أنها فى الوقت نفسه تأخذ فى اعتبارها تطـــوير اعداد المعلمين ورفع مستواهم من جميع النواحى • ولقد وردت فى ثنايا هذه الاحاديث مقترحات تشير الى اتجاهات الاصلاح (٢١) •

هكذا كان من بين النظريات التى ظهرت فى الصين نظرية تتصــل بالعمل الانتاجى واعتباره جزءا من محتوى الدراسة فى جميع مراحل التعليم • وقد تم التنفيذ الفورى لذلك ــ على نحو ما أسلفنا ــ مع شىء من المتابعة الناقدة • ثم كانت هناك نظرية أكثر خطرا وأبعد أثرا لأنها تتصــــل بتطوير النظـام التعليمى شكلا ومحتوى ، أى تتصل بموضوع يرتبط بالكيان الثقافى للمجتمع الصينى ارتباطا خطيرا • ولم تلجأ السلطات الى المغامرة والتحول المفـــاجىء دون اعداد أو تجريب • وانما سلكت مسلك الحذر ، وأتاحت الفرصة للبحث والتجريب ولاحتمالات الخطأ والتصويب • فمن المسلمات أن النظام القومى للتعليم ليس ملكا لمجموعة من الأفراد ــ أيا كانت السلطة المتاحة لهم ــ حتى يتصرفوا فيه تصرفا مطلقا أو يستبدوا به • والواقع أن ما يحدث فى بعض الدول النامية من تغيير فى شكل النظام التعليمى أو فى محتواه دون تجريب سابق ودون تقويم لنتائج هذا التجريب أمر كان له أثره فى اضــــعاف النظام التعليمى ، وفى احداث هزات ثقافية أكثر مما كان له أثره فى الاثراء الثقافى وفى تطوير المستوى التربوى والترقى به •

٧ - النظام التعليمى بين المختصين (٢٢) والمتخصصين (٢٣) :

قد ترجع بعض الهزات والاضـــطرابات فى النظام التعليمى بالدول النامية أحيانا الى الخلط بين الدوائر التى يمكن أن يتحرك فيها « المختصون » وحدهم والدوائر التى ينبغى أن يستعينوا فيها « بالمتخصصين » • فوزير التربية مثلا هو المختص رسميا بتنفيذ السياسة التربوية للدولة • وهو مختص بادارة شئونها ، وبالاعداد لمواجهة مشكلاتها ، وهو المسئول عنها أمام المجالس النيابية باعتباره

(21) Stewart E. Fraser, (edited) **Education & Communism in China,** (London, 1971), pp. 148 — 164.

(22) Authorized.

(23) Specialist.

قمة السلطة التربوية . ووزير التربية لا تقف مسئوليته عند حدود التربية ، فهو أحد أعضاء مجلس الوزراء المسئولين عن السياسة العامة للدولة مسئولية تضامنية . ومن ثم كان الأساس الذى يقوم عليه اختياره سياسيا فى طبيعته . معنى ذلك أنه لا يشترط فيه أن يكون « متخصصا » فى الدراسات التربوية . ولكن ذلك لا يعفيه من مسئولية توفير جهاز فنى من المتخصصين فى فروع التربية كى ترجع اليهم وزارته ، وتستعين بهم فى مختلف المجالات الفنية .

والواقع أن الاستعانة بالمتخصصين فى مختلف المنظمات التى تعنى بالشئون العامة أمر متعارف عليه بالنسبة للدول المتقدمة . فالصحف التى تهتم بشئون المجتمع يكون لها مستشارون متخصصون فى مختلف المجالات ومنها مجال التربية . وبعض الأحزاب السياسية الكبيرة فى أوربا يتعاون معها تربويون متخصصون ينتمون الى الحزب ، وهم يعتبرون مرجعا للحزب فى رسم سياسته التربوية أو نقد السياسات الأخرى . ونحن نرجو أن يكون لمختلف التنظيمات التى تتناول أو تتصرف فى شئون التربية فى بلادنا هيئات فنية استشارية تتعاون معها . وفى هذا السياق يهمنا أن نؤكد أننا لا نميل الى ما يحدث أحيانا من اختيار المتخصصين لشغل بعض الوظائف الادارية الكبيرة وتحويلهم الى مختصين . فحظنا من المتخصصين التربويين محدود . وتدل الملاحظة العادية على أن كثيرا من الكفاءات قد توقف نموها ــ أو ذبلت ــ حين انشغل أصحابها بأمور ادارية تختلف فى طبيعتها عن مجال الدراسة والبحث العلمى . فلنهيىء للمتخصصين كل الظروف التى تساعدهم على الانطلاق فى دراساتهم . ولنهيىء لهم بيئة علمية منفتحة على ما يدور فى الدنيا فى محيط تخصصهم ، ولنتخذ منهم مرجعا للشئون الفنية حتى نتفادى العثرات ونتحاشى التورط فى أخطاء خطيرة . كما نرجو الا يلبس المختصون ــ على مختلف مستوياتهم ــ مسوح المتخصصين ، وأن يتأكدوا أنه لا يضيرهم ولا يغض من شأنهم عدم وجود اجابات فورية أو حلول عاجلة ــ فى حوزتهم ــ للمشكلات التى تظهر . ولكن يضيرهم الا يرجعوا الى الفنيين الذين يعرفون أو يمكنهم أن يبحثوا متلمسين طريق المعرفة .

ان كثيرا من الاجراءات التى يتم تنفيذها فى المحيط التربوى فى بلادنا

تعطى دلالة على أنها أعمال لم يحدث الرجوع بشأنها الى المتخصصين : تقرر انشاء معاهد عليا دون سبب غير أن الجامعات لا تتسع للاعداد التى أكملت دراساتها الثانوية بنجاح ، وأنشئت كليات تربوية دون أن يكون لها أساتذة أو هيئة تدريس تشرف على أقسامها وتتحمل مسئولية المستوى العلمى للمجالات الدراسية المختلفة ، وحدث تجميع لمعاهد عالية ثم أطلق عليها اسم « الجامعات » دون اكتمال مقومات النظام الجامعى ، وتقرر اعطاء حق الدراسة بالجامعات لبعض خريجى المدارس الفنية دون بحث متطلبات الدراسة التخصصية فيما يتصل بتحصيل هؤلاء التلاميذ وما ينبغى أن يستكملوه ، وأعلن كثير من المسئولين – أو المختصين – أن معلم المرحلة الابتدائية لا يحتاج الى كثير من المعرفة ، وشاهدنا تغيير المناهج والكتب على غير أساس من التجريب أو التقويم . تم ذلك – وما الى ذلك – دون أن يرجع المختصون الى المتخصصين .

ونريد أن نؤكد فى هذا السياق أن وزارات التربية ليست الوحيدة التى حدثت فيها أخطاء تتصل بتجاهل المتخصصين فى المشكلات التربوية . فالجامعات بما فيها من وعى حدثت فيها أخطاء لا يمكن السكوت عنها . فنتيجة للجهل بالمستويات العلمية وعدم الرجوع الى المتخصصين تم تعيين أناس فى هيئة التدريس بالتعليم الجامعى دون أن يحصلوا على المؤهلات المطلوبة لذلك . فالجامعات المصرية مثلا تشترط لعضوية هيئة التدريس بها الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة من الجامعات المصرية أو ما يعادلها . وقد عودلت بهذه الدرجة درجة دكتوراه الفلسفة من الجامعات البريطانية ، وكذلك درجة دكتوراه الفلسفة من الجامعات الأميريكية . ويظهر أنه حصل انسياق بعد ذلك وراء اسم الشهادة لامستواها . فدرجة دكتوراه الفلسفة من جامعات ألمانيا الاتحادية قد عين بعض حملتها فى بعض الجامعات المصرية وهى لا تسمو الى المستوى المتعارف عليه كما أنها ليست مؤهلا لعضوية هيئة التدريس فى الجامعات التى تمنحها . ان من ضمن شروط الحصول عليها أن يكون الطالب حاصلا على الشهادة الثانوية ، وهذا هو المؤهل الدراسى الوحيد الذى يشترط لها ، وبعده يمضى الطالب أربع سنوات فى دراسة جامعية . معنى ذلك أنها شهادة جامعية أولى . والذين لهم خبرة بمتطلباتها يعرفون أن الدراسة من

أجلها لا تؤدى الى تحصيل نضج معرفى ولا تدريب كاف على البحث . صحيح أن بعض السلطات العلمية فى ألمانيا الاتحادية (٢٤) قدمت فى عـــام ١٩٦٦ مقترحات لاعادة تنظيم الجامعات الألمانية كان من بينها جعل دكتوراه الفلسفة درجة تعطى لخريجى الجامعات بعد دراسة مدتها عامان ، وصحيح أن بعض الجامعات الألمانية أخذت فى تنفيذ ذلك ، ولكـن ذلك كله لن يرتفع بهـذه الشهادة الى المستوى المقرر فى الجامعات المصرية الا اذا قررت هذه الجامعات التدانى بمستوى العاملين فيها .

وما يقال عن دكتوراه الفلسفة من ألمانيا الاتحادية يقال عن درجات علمية مماثلة من ألمانيا الشرقية والنمسا وسويسرا وغيرها . ولكـن قد تحدث على المستوى الرسمى مهزلة تتم فصولها فى غيبة المتخصصين : ففى الاتحاد السوفييتى توجد دراسات عليا لخريجى الجامعات تنتهى بالحصـــول على درجة تســمى « كانديدات العلوم «kandidat Nauk» وهى تستغرق من الطالب السوفييتى زهاء سنتين ، ولا يسمح له بالبقاء فيها أكثر من ثلاث سنوات . ويترجمهـــا السوفييت فى كتبهم وتقريراتهم التى تصدر بالانكليزية الى « ماجستير العلوم «Master of Science» وهناك درجـــة علمية ثانية تسمى « دكتوراه العلوم «Doktor Nauk» . . ويترجمها السوفييت فى كتبهم وتقريراتهم التى تصدر بالانكليزية الى «Doctor of Science» ، أى دكتوراه العلوم (٢٥) ويستطيع الحاصلون على درجة الكانديدات أن يعدوا بحثا من أجل الحصول على هذه الدرجة كما يمكن أن تمنح للعلماء الذين لهم أبحاث ودراســـات ابتكارية تنتج عنها اضافات جديدة الى ميادين تخصصهم . والذى يعنينا هو أن درجة الكانديدات فى الاتحاد السـوفييتى لا تعنى درجة « دكتوراه » ، ولا تعطى للمواطن السوفييتى لقب « دكتور » . ومع ذلك درجت الجامعات السـوفييتية على أن تعطى لبعض الاجـانب ممن يحصـلون على درجـة

(24) Wissenschaftsrat.

(25) cf. M. Deineko **Public Education in the USSR.,** (Moscow, n.d.), PP. 208 — 209.

« الكانديدات » وثيقة أخرى باللغة الانكليزية تفيد أنهم حصلوا على درجة « دكتوراه الفلسفة «Doctor of Philosophy» » لكى يقدموها الى قومهم حين يرجعون اليهم . أى أن الجامعات السوفييتية تنظر الى درجة « الكانديدات » على أن لها قوتين ، وأنها تضفى على الأجنبى لقبا لا تستطيع أن تضفيه على المواطن السوفييتى (٢٦) . وهو أمر لا نظير له فى تاريخ التنظيم التربوى فى العالم . وتصدير بعض الدرجات العلمية بأسماء مستعارة أمر يرفضه المتخصصون التربويون فى كل مكان . ومع ذلك وقعت جامعاتنا فى حبالة « الكانديدات المقنعة » لأن المختصين لم يرجعوا بشأنها الى المتخصصين

والحقيقة أن موضوع التراخى فى الاستعانة بالمتخصصين التربويين فى المشكلات التربوية أمر قد استفحل بشكل يتطلب علاجا . وحسبى فى ذلك أن أشير الى مشكلة حديثة فى هذا الاتجاه . ففى مطلع عام ١٩٧٤ كان هناك احساس قوى فى مصر بالحاجة الى مراجعة عامة لبعض جوانب الحياة فيها . وفى حزم وسرعة استجابت السلطات لهذا الاحساس ، وشكلت مجالس قومية متخصصة لكل جانب وظهرت اسماء « المتخصصين » الذين شكل منهم « المجلس القومى للتعليم » (٢٧) . ونحن لسنا بصدد استعراض أسماء أعضاء المجلس لنميز بين المتخصصين وغير المتخصصين منهم . ولكن الذى نريد أن نذكر به ــ أو نلفت النظر اليه ــ هو أن جميع كليات التربية المنتشرة فى مصر

---

(٢٦) يهمنا أن نقرر أن السوفييت يعترفون بهذا الاجراء ، ويظهر أنهم لا يجدون فيه أمرا غريبا . فقد أصدرت دار نشر وكالة « نوفوستى » للأنباء بموسكو فى عام ١٩٧٤ كتابا باللغة العربية عنوانه « الحصول على التعليم من الاتحاد السوفييتى » . وقد وردت فى صفحة ٥٣ من هذا الكتاب العبارة الآتية التى ننقلها بنصها ، ويلاحظ أن النص قد أورد بين قوسين ما يفيد أن السوفييت يعادلون درجة كانديدات العلوم بالماجستير :

ـ « ... وتمنح درجة كانديدات (تعادل الماجستير) فى العلوم ، وشهادة كانديدات فى العلوم للأشخاص الذين أنهوا الدراسات العليا بنجاح ، أى الذين أنجزوا خطة عملهم وأدوا امتحانات الكانديدات وناقشوا رسالة الكانديدات ».

« ويمكن أن تعطى لطلاب الدراسات العليا الأجانب ، اذا ما رغبوا ، شهادة دكتوراه فى فلسفة العلوم بدلا من شهادة كانديدات فى العلوم » .

(٢٧) الأهرام ، العدد ٣١٩٥٠ بتاريخ الأحد ٨ من يونيو ١٩٧٤ .

لم تمثل فى هذا المجلس بعضو واحد • حدث هذا وفى هذه الكليات كفاءات نوعية متخصصة لا يقل بعضها فى مستواه عن أرقى المستويات العالمية • ولا نشك فى أن اشراك هذه الكفاءات فى المجلس أمر يحقق منفعة قومية •

(٨) ـ النظام التعليمي والاطار القومي العام :

والنظام التعليمى ـ مع اننا نتحدث عنه مستقلا ـ ينبغى أن يتم بناؤه ملتحما مع الاطار القومى العام للدولة • فأهداف التربية ، والمبادىء التى يقوم عليها نظام التعليم ، ثم تمويل التعليم وادارته من الأمور التى لا يمكن تقريرها بمعزل عن سائر مؤسسات الدولة وتنظيماتها • ولكى نوضح ذلك فيما يتصل بأهداف التربية يمكننا أن نشير الى هدف من الأهداف المشتركة بين النظم التعليمية فى الدول المختلفة • فالذين يرسمون السياسة التربوية ـ أو يبنون فلسفة التربية لمجتمع ما ـ يوردون فى العادة بين أهدافهم هدفا يتصل بتربية الناشئين على الولاء للمجتمع والاخلاص للنظام الاجتماعى القائم • وقد يكون لذلك الهدف انعكاساته فيما يتصل بتقرير بعض المواد الدراسية واختيار موضوعات معينة • وربما تبدو الصلة واضحة تماما بين الهدف والوسائل التى اتخذت لتحقيقه • ولكن لا يعنى نجاح التربويين فى احكام الصلة بين الهدف وخطة تحقيقه أن نطمئن الى أن كل قطاعات الشعب ستحقق فيها ما نريد • فالسياسة العامة للدولة أو تقاليد الحياة فى البلد قد تحول دون تحقيق هذا الهدف فى بعض فئات المجتمع • فالذين يعانون من تمييز عنصرى ، والأقليات المضطهدة فى بعض الدول مثلا قد يحدث شك فى ولائهم للمجتمع ونظامه • والمشكلة بالنسبة لهؤلاء مشكلة سياسية فى أسبابها • والتربية لا تستطيع بمفردها حل هذه المشكلة • وكل ما تستطيع التربية عمله هو الاسهام فى بحث المشكلة ، وفى محاولة وجود مخرج منها بالاشتراك مع السياسيين (٢٩) •

فاذا ما انتقلنا الى المبادىء التى يقوم عليها النظام التعليمى وجدنا أن مبدأ

---

29) cf. A. H. Halsey. Jean Floud, and C. Arnold Anderson. (edited) **Education, Economy, and society**, (New York, 1969), P. 125.

« اتاحة فرص متكافئة لجميع المواطنين كى يتعلموا الى أقصى حد تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم » مثلا من المبادىء التى لها جاذبية وبريق بين الجماهير • وهو مبدأ يستخدمه المتنافسون على السلطة والحكم فى دعاياتهم ووعودهم ، ويتوسعون فى التفسيرات المتصلة بتطبيقه • والمبدأ مقبول على المستوى العالمى بدون قيود تضاف اليه فى العادة • ولكن ليس معنى تقبل المبدأ أو اعلان الالتزام به أنه صار فى متناول كل انسان أن يتعلم وفقا لقدراته واستعداداته دون قيود تفرضها ظروف الدولة وسياستها العامة • فالدولة تراعى أمورا مثل عدم انتاج قوى بشرية لا عمل لها ، وتراعى الالتزام فى تطبيقه بحدود المقدرة المالية ، كما تراعى المواءمة بين ميزانية التربية وباقى أبواب الميزانية • وهكذا نجد أن التلاحم بين التربويين والسلطات فى تنفيذ مثل هذا المبدأ أمر رئيس للغاية • لا يستطيع التربويون وحدهم أن يقرروا طبيعة الشوط الذى ينبغى أن يقطعوه فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لأن الأمر يتصل اتصالا مباشرا بالسياسة العامة للدولة ، ويتصل به اتصالا مباشرا ما تستطيع الدولة أن تخصصه للتعليم من أموال (٣٠) •

تخصص الدولة عادة ميزانية للتربية • وقد تزيد هذه الميزانية عاما بعد عام من أجل التوسع أو التطوير • والمبالغ التى تخصصها الدولة للانفاق على التربية مبالغ ضخمة فى العادة • قد تبدو نسبة ما تخصصه احدى الدول الغنية للتعليم شيئا بسيطا ، ولكنه حين يترجم الى أرقام دالة على وحدات نقدية يبدو مبلغا ضخما • وقد نجد ما تخصصه احدى الدول النامية لشئون التربية مبلغا بسيطا ولكننا فى الغالب نجد أن نسبته الى الميزانية العامة كبيرة • وعلى ضوء هذه الحقيقة البسيطة يبدو معقولا أن تتدخل الدولة فى شئون التربية ، وأن تكون مطمئنة الى أن الانفاق عليها يتم بالشكل الذى يقره كل مواطن واع • كما يبدو من غير المعقول عزل الدولة عن شئون التربية •

---

(30) cf. Don Adams, (edited) Education in National Development, (London, 1971). PP. 13 — 15.

قد يقدر التربويون ـ بمساعدة بعض الفنيين الآخرين ـ المبالغ اللازمة لمشروعات تربوية بعينها • ولكن الحكومة وحدها هى التى تعرف ـ أو تستطيع عن طريق أجهزتها أن تحدد ـ ما يمكن تخصيصه لميزانية التربية ومشروعاتها • وسلطات الحكم فى الدول النامية تحاول فيها التوفيق بين تيارات متعاكسة • فهذه السلطات تواجه ضغوط الجماهير للتوسع فى التعليم ، وتواجه مطالب من المؤسسات المختلفة فى الدولة تتصل بامدادها بقوى بشرية ذات كفاءة نوعية يتم تدريبها عن طريق التعليم • هذا تياران يتجهان فى صالح التربية والتوسع فيها • ولكن هناك تيارا ثالثا يسير فى اتجاه مضاد وهو يتلخص فى مطالب ملحة تتصل بالتنظيم وبالانتاج وبمشروعات متنوعة أخرى تحاول اجتذاب موارد الدولة للانفاق عليها • وهكذا تعتبر المواءمة ـ أو قد يكون التخطيط الواعي ـ مظهر حكمة السلطات فى هذه الحالة (٣١) • واذا كانت السلطات المركزية هى التى تقرر حدود ما تستطيع الاستجابة له من مطالب التربية ، فهى أيضا التى تستطيع أن تقرر ما اذا كان التمويل سيتم مركزيا أو أن لبعض السلطات المحلية أن تفرض فى ضوء الواقع المحلى بعض الضرائب الاضافية التى تخصص حصيلتها لشئون التربية • هذه أمور تؤكد مرة أخرى ضرورة وجود التحام قوى بين السياسة التربوية والاطار القومى ـ أو السياسة العامة للدولة ـ حتى يكون هناك نظام أو نمو منتظم •

ثم ان طابع الادارة التربوية لا يمكن عزله عن طابع الادارة السائد فى الدولة ، ولا يوجد نوع من التنظيم الحكومى يترك النظام التعليمى دون نوع من تدخل السلطة المركزية فى شئونه حتى لو اختفت وزارة التربية فى هذا التنظيم • وحين يوجد نوع من الادارة المحلية ـ أو اللامركزية ـ فان الحد الذى تسمح به الدولة لكل اقليم أو منطقة من الاستقلال فى ادارة شئون التربية يتقرر فى ضوء ما هو متوفر من الكفاءة البشرية ومن التقاليد التربوية العامة •

(31) cf. L.J. Lewis and A.J. Loveridge, **The Management of Education**, (London, 1965) PP. 73 ff.

وينمو النظام اللامركزى عادة حيث لا يكون هناك قلق ــ على مستوى القيادة العامة فى الدولة ــ يتصــــل بنقل أفكار أو اتجاهات معينة الى القاعدة • وقد تصل الحرية التى تتيحها لامركزية الادارة حينئذ الى الحد الذى يبدو به النظام وكأنه ليس للدولة اهتمام بما يجرى فى داخل المدرسة • كثيرا ما يبدو غريبا لبعض الناس أن يسمعوا ــ أو يشاهدوا ــ مســــتوى الحرية الذى تتمتع به المدارس البريطانية من حيث عدم التقيد بمنهج ، أو بكتاب مقرر ، أو بجدول حصص لمواد معينة تفرضها السلطة المركزية أو الســــلطة المحلية • ثم ان قبضة السلطة المركزية على التعليم خفيفة لأنها ليست لها اهتمامات أعلى من مستوى طاقة السلطات المحلية •

وعلى العكس من ذلك تشتد قبضة السلطة المركزية على التعليم حين تهتم هذه السلطة بايصال قدر من أفكار معينة الى جميع الناشــــئين • فالادارة فى فرنســــا مركزية • وادارة التعليم تبعا لذلك مركزية • ويزيد من قبضــــة الفرنسيين على النظام التعليمى وعلى محتواه اهتمامهم بأن يكون هناك قدر من الثقافة العامة «Culture générale» يربط بين جميع أفراد الشعب ويضع أسس التفــاهم بينهم • والأمــــر كذلك بالنســــبة للدول التى تفرض فيهــا أيديولوجيات تسلطية • معنى ذلك أنه حين توجد على مستوى القيادات المركزية اهتمامات تتعلق بايصال مبادىء وأفكار معينة الى القاعدة فان اهتمامها بمحتوى الدراســة وما يقدم للطالب فيها يزداد الى حد أن تتسلط هذه القيادات على كل محتويات النشاط المدرسى ومواد التربية (٣٢) •

والتدخل فى شئون التربية يتم أحيانا على أعلى مســــتوى فى الدولة حين تحدث تغيرات ثورية • فالنظام التعليمى بطبيعته وسيلة محافظة من وســــائل الاستقرار وحماية طرق العيش المألوفة • ان تصميمه وبناءه لا يتم من أجل احداث تطوير أو تغيير ، بل من أجل ابقاء ما هو قائم وحمايته من التغيير • ونحن عندما نعاود تصميم النظام التعليمى ومحتواه ليلائم ما حدث من تغيرات

(32) cf. Kandel, op. cit., pp. 115 ff.

اجتماعية فاننا لا نتوقع أن يحدث هذا التلاؤم بطريقة فورية ، فالتربية تتبع الطريق التى تسير فيها التغيرات الاجتماعية ولكنها تلاحقها بخطى بطيئة . وقد تكون للتغيرات الاجتماعية متطلبات تربوية ، وتكون مقدرة التربية على الاستجابة لهذه المتطلبات محدودة . وأحيانا تتزايد الفجوة بين متطلبات التطور ومقدرة التربية على الاستجابة لها (٣٣) .

نحن فيما يتصل بالمعارف البشرية نعيش فى عصر تفجر معرفى : علم يتزايد ، وفروع معرفية تبتكر ، وأساليب جديدة للحياة تستحدث . وكل ذلك يتطلب مقررات جديدة وطرقا جديدة فى تربية الناشئين ، وخاصة فى الدول المتقدمة التى تعتبر مسرحا لكل ذلك . واحدى المشكلات التى تواجه التربية الآن فى الدول الصناعية اعداد جماهير الناشئة بحيث يستطيعون العمل فى وسائل الانتاج التى ستظهر عندما يشبون ، والتى لا يعرفها أحد بعد . والتربويون وحدهم لا يمكنهم الانفراد بالاعداد لذلك ، وانما يمدون أيديهم الى كل المهتمين ، ويفسحون لهم مجال العون والتدخل . أى أن التربويين قد يوجهون ما يشبه الدعوى الى التدخل ، وقد لا يتدخل المسئولون حتى يتلقوا بالفعل دعوة الى التدخل . بعكس ما يحدث فى حالة الثورات التحولية التى يترتب عليها تغيير أوضاع اجتماعية قائمة . فقادة الثورة لا ينتظرون دعوة التربويين ، ولكنهم يتدخلون بسرعة لتحويل مجرى التربية بما يتفق ومجرى الحياة الجديدة .

من هذا يتضح لنا أن الادارة التربوية هى احدى نقط التلاحم القوى بين النظام التعليمى والاطار القومى العام . قد يتكون جهاز الادارة التربوية — على المستوى المركزى أو على المستوى المحلى — من جماعة لهم دراية بعملهم ، وقد يكون معهم من المتخصصين فى مختلف الفروع التربوية أو غيرها من يساعدهم على مواجهة المشكلات بكفاءة ونجاح ، ولكن القدر المفروض على

(33) cf. George Z. Bereday, (edited) Essays on World Education, (London, 1956), pp. 93 — 95.

هذا النظام من الضبط والقدر المتاح له من الحرية ، ثم ما يطرأ عليهما من تغير أمر لايكون نابعا من المحيط التربوى وحده بقدر مايكون راجعا الى الاطـــار القومى والسياسة العامة للدولة • وهذا أمر لاغرابة فيه ، فالنظام التعليمى ليس فى جوهره سوى أحد التنظيمات الفرعية المنبثقة عن الاطار القومى أو السياسة العامة للدولة •

٩ - النظم التقليدية للتعليم :

ما ينبثق عن الاطار القومى أو السياسة العامة للدولة عادة هو نظام التعليم الذى تعتمد عليه الدولة فى تغطية احتياجاتها من القـــوى البشرية بجميع مستوياتها • وهذا النظام هو المعروف فى البلاد العربية باسم « نظام التعـــليم الحديث » • وقد أخذ هذا النظام طريقه الى البلاد العربية فى القرنين التاسع عشر والعشرين • أى أنه دخل اليها فى فترة تحديث الادارة وتجـــديد طريقة الحياة على وفق ما كانت عليه أوربا • فهذا التجديد كانت له مطالبه من القوى البشرية التى اتجهت البلاد العربية الى توفيرها عن طريق ادخال نظام التعليم الحديث • وحين دخل هذا النظام التعليمى الحديث لم يكن هنـــاك فراغ تربوى ، بل كان هناك النظام التقليدى الذى كان له فضل كبير فى المحافظة على التراث العربى الاسلامى •

بقى هذا النظام قائما حين أنشىء الى جانبه نظام التعليم الحديث • وقد ساعد على استمراره - بل وزاده قوة - عوامل ثلاثة : أولها أن اهتمـــام النظام التقليدى بالدراسات الدينية واللغوية أمر كانت له جاذبيته بالنسبة لكثير من الجماهير مما جعلهم يقبلون على الحاق أطفالهم به • والعامل الثانى أن هذا التعليم كان يقدم بالمجان ، وكانت بعض معاهده - مثلما كان الحال فى الأزهر - تجرى الأرزاق على الطلاب ، كما كان التحاق الطلاب بهذه المعاهد أمرا سهلا • والعامل الثالث أن هذا التعليم عمل على تجديد نفسه الى حد ما • فتم تنظيمه فى مراحل ، وأحدث فى مراحله العليا أنواعا من التخصصات أمكنت الاستفادة منها فى بعض الوظائف الحكومية •

ولكن تنظيم التعليم التقليدى على شكل مراحل موازية لمراحـــــل التعليم الحديث أدى الى دعم الازدواجية فى تنظيم التعليم : كان هناك التعليم الحديث المنظم على النسق الأوربى ، وبجواره التعليم التقليدى ذو الصبغة الدينية التى تنعكس على جميع مراحله • وكا نلا مفر أمام الذين يلتحقون بالنظامالتقليدى من أن يصيروا ـ بعد اكمال مراحله ـ اما متخصصين فى الدراسات اللغوية أو فى الدراسات الدينية • ومعنى ذلك أن المسحة التخصصية الضيقة كانتواضحة على هذا التعليم من صفوفه الأولى • وقد أثارت هذه المسحة التخصصية المبكرة انتقاد بعض التربويين • ولكن يظهر أن الصفة الدينية لهذا التعليم أدت الى تحرج السلطات من اتخاذ خطوات اصلاحية قد لا ترضى الجماهير • لقد اكتسبت معاهد هذا النظام شيئا من قدسية الدين ، ووصلت فى ذلك الى حد يجعل الذى ينال منها يظهر وكأنه ينال من الدين نفسه •

صحيح أن مصر قد خطت فى اصلاح نظام التعليم التقليـــدى خطوة تبدو وكأنها تخفف من حدة الازدواج • ففى عام ١٩٦١ صدر القانون رقم ١٠٣ بشأن اعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها • وكان من أهداف اعادة التنظيم تحقيق التلاحم الثقافى بين المعاهد الأزهرية ومدارس التعليم العام • والواقع أن هذا القانون أدى الى رسوخ الازدواجية • لقد هبط سن الالتحاق بالأزهر الى السادسة ـ وهى سن دخول المدارس الابتدائية الأزهرية ـ بعد أن كانت سن الالتحاق به هى الثانية عشرة • وفى الأزهـر الآن ـ فيما قبـل التعليم الجامعى ـ مدارس ابتدائية ومعاهد اعدادية ومعاهد ثانوية ، ولو أن المرحله الثانوية الأزهرية تزيد سنة واحدة عن المرحلة الثانوية العامة • وهذا هو كل الفارق الزمنى بين النظامين •

وتلاميذ المعاهد الأزهرية نتيجة لهذا التنظيم صاروا مثقلين بمواد الدراسة • فالمفروض أنهم يدرسون كل المواد التى يتلقاها تلاميذ المدارس الى جانب المواد التقليدية • والواقع أن الدوائر الأزهرية غير مرتاحة الى نتائج هذا التنظيم • فطلاب المعاهد الأزهرية لم يستطيعوا أن يحتفظوا بالمستوى القديم فى تحصيل المواد التقليدية ، ولم يستطيعوا أن يصلوا الى مستوى تلاميذ المدارس العامة فى

للمواد الأخرى • ويسود القلق دوائر كليات جامعة الأزهر بسبب مستوى من يلتحق بها من نتاج التعليم الثانوى الأزهرى • والحقيقة أن اصلاح نظام التعليم التقليدي حيثما وجد يتطلب ـ بحسب رأينا ـ البدء من هدفه وهو المحافظة على التراث الدينى واللغوى •

لنضع هذا الهدف أمامنا ، ولنبحث عن الوسيلة اللازمة لتحقيقه • فاذا كانت الدراسات النفسية تقرر أن استعدادات المتعلم وقدراته تتبلور حول سن الخامسة عشرة فاننا نرى أن يكون المحتوى التربوى الذى يقدم الى التلاميذ قبل هذه السن موحدا بالنسبة لجميع المتعلمين • ومن الممكن بعد هذه السن أن تكون هناك شعبة متخصصة فى المرحلة الثانوية للدراسات العربية والاسلامية • ومن الممكن كذلك أن تخصص بعض المنح والمزايا المادية لمن يلتحقون بهذه الدراسات أو لمن يتفوقون فيها • أما ما يقدم فى هذه الشعبة وما يتصل بطول المدة التى تضمن الاجادة والنضج فى هذه الدراسات فأمر ينبغى أن يكون موضع تجريب • **هذا رأينا ، ونحن لا ندعى أنه الصورة الوحيدة أو النهائية فى هذا** الاتجاه • المهم هو أن نعمل على أن يكون هناك نظام تعليمى واحد يحقق كل أهدافنا ، ويفى بجميع متطلباتنا •

(١٠) ـ خاتمة :

كان هذا عرضا للاطار الفلسفى الذى يتم تصميم النظام التعليمى وفقا لمتطلباته • وقد رأينا كيف يكتسب هذا النظام ملامحه القومية ، وكيف يتمثل ما تمده به النظم والدراسات الأجنبية • هناك ملامح تقرب بين النظم ، وهناك ملامح خاصة تميز بعضها عن بعض • واذا كان هناك احساس بأن نظمنا العربية لاتزال مائعة الملامح ـ أو بعيدة عن أن تكون لها ذاتية متميزة ـ فقد آن الأوان كى نعمل على تمييز هذه الملامح بحيث تنعكس على مختلف مؤسساتنا التربوية • ان هناك موجة من عدم الرضا عما هو قائم ، ونحن نعتقد أن تلك بداية طيبة للاتجاه نحو ما ينبغى أن يقوم أو يكون حتى ينال نظامنا التعليمى حظه المناسب من التطور والأخذ بنتائج العلم •

واذا كان فى الدراسة العلمية ـ أو البحث العلمى ـ طريقنا الى التطوير القائم على أسس ثابتة فعلينا أن ندرك أن الجامعات هى المكان الأول للدراسات والبحوث • ينبغى أن تكون فى الجامعات مراكز للبحث • وينبغى أن نمد العاملين فى هذه المراكز بكل الامكانات المادية وبكل وسائل البحث • ولندرك أن هذه أمور ينبغى ألا تخضع لاجراءات التوفير أو التقشف ، وأننا اذا هيأنا لعلمائنا نوعا من الأمن الاقتصادى وجوا أكاديميا له قدسيته وحصاناته استطعنا أن نصل الى حصيلة انتاجية طيبة ، وأن نهيىء مناخا علميا لا مكان فيه للدخلاء وأدعياء المعرفة •

واذا أردنا أن ننشىء مراكز للبحوث خارج الجامعات فعلينا أن نعرف أن هذه المراكز لا يمكن انشاؤها على حساب الجامعات ومتطلباتها • ان أعضاءها ـ أو الباحثين فيها ـ ينبغى أن يكونوا من فائض الخبرة والكفاءات العليا التى لا يضير الجامعات أن تستغنى عنها كليا أو جزئيا • ومعنى هذا أن جميع الدول العربية فى ظروفها الحالية لا يمكنها أن تتجه الى انشاء مراكز بحوث الا فى اطار الجامعات • فالجامعات العربية تعانى من عدم توفر العلماء المتخصصين فى ميادين كثيرة •

وفى سياق الدعوة الى التركيز والتدعيم ندعو الى توحيد السلطة المشرفة على التعليم • فوجود وزارة للتربية ووزارة للتعليم العالى ـ بل ووزارة ثالثة لشئون الأزهر فى مصر ـ أمر لا داعى له • نريد وزارة واحدة للتربية تعمل فى اطار فلسفة تربوية متكاملة • فالكفاءات التربوية فى أى بلد عربى ـ على نحو ما أشرنا ـ محدودة ، بل وأدنى بكثير من حاجة كل بلد • وليس من الممكن لأى بلد عربى أن يشكل من هذا العدد المحدود الذى لديه هيئات استشارية عليا فى مختلف مجالات التربية وعلى مستوى ثلاث وزارات أو وزارتين • لنكن واقعيين فى الاستفادة من امكاناتنا البشرية على أفضل وجه ممكن •

ولكى نكون منبرا حواريا نتناول عليه شئون التربية وغيرها من شئون حياتنا ينبغى أن توضع وسائل الاعلام فى أيد كفوءة • ولا يكفى فى شىء

كالصحف أن تتيح الدولة للعاملين فيها حرية التفكير وحرية التعبير • المهم أن تجد هذه الصحف من يستطيع ممارسة هذه الحرية لا من يقتصر على التغنى بها أو الغناء لها • كما أن على الدولة أن تخلص الصحف من المآزق والظروف المعقدة التى تعانى منها ، فبعض الصحف العربية تجند كفاءات عالية لا يشعر الجمهور بانتاجها ، بل يشعر بهزال الصحيفة التى تجند هذه الكفاءات • وتعتذر بعض الصحف بأنها مضطرة الى تخصيص ما يزيد عن نصف حجمها ـ وهو بطبيعته هزيل ـ للاعلانات ، ونحن ندعو الى أن تعين الدولة الصحف وجميع وسائل الاعلام الأخرى ، ولكن على هذه الوسائل أن تعرف غايتها وطريقها وأن تكون مفتوحة للأقلام الحرة والنقاش الصادر عن معرفة والمتجه للبحث عن المعرفة •

وأخيرا ندعو كل ذى سلطة كى يعرف كفاءته وحدودها ، ثم ندعوه أن يستغل هذه الكفاءة ، وألا يتجاوز حدودها وخاصة اذا كان التجاوز الى ميدان خطير كالشئون التربوية • اننا نرجو من ذوى السلطة ألا يقدموا على أى تغيير يتصل بالنظام التعليمى أو بمحتواه دون دراسة يقوم بها المتخصصون ويقدمون مقترحاتهم فى ضوء نتائجها • ونحن بذلك لا نوصد الباب فى وجه القادرين على ابداء الرأى أيا كانت اهتماماتهم أو مستوياتهم الثقافية • فالتعليم أمر يتصل بمستقبل الأمة ، وهو وسيلتها فى تشكيل شعب الغد • ومن هنا تجعل بعض مراحله الزاميا •

الفصل الثانى

التعليم الإلزامى

التعليم الالزامى

١ ـ مدخل تمهيدى :

ظهرت فى بعض الدول القديمة ـ مثل مصر والهند والصين ـ نظم تعليمية ، ولكنها لم تكن تستوعب غير قلة محدودة من الناس • أما الجماهير ـ أو غالبية الشعب ـ فكانت تتلقى اعدادها للحياة عن طريق البيت وعن طريق الحياة نفسها • وفى العصور الوسطى ساد معاهد التعليم طابع دينى • ففى الغرب والشرق نجد أن معاهد التعليم كانت فى أساسها امنشآت ترعاها هيئات دينية ، وأحيانا كانت تتلقى رعاية بعض الحكام • وعلى الرغم من هذا الطابع الدينى نجد أن التربية المدرسية كانت أيضا قاصرة على فئة محدودة • صحيح أننا نجد بعض المؤسسات التعليمية ـ وبصفة خاصة فى البلاد الاسلامية ـ كانت تشجع على طلب العلم • بل كان منها ما يمد الطلاب بالمأوى وبالمنح المادية • ولكن اقبال الناس على التعليم مع ذلك كان محدودا • واستمرت الجماهير تتلقى تدريبها العملى فى البيت والحياة •

والحقيقة أن معاهد التعليم لم تكن تشغل نفسها باعداد المتعلمين للمجالات العملية التى سيلتحقون بها من أجل كسب عيشهم • ومن هنا لم يكن الالتحاق بهذه المعاهد ضروريا كى يحصل الناشىء المهارات النوعية اللازمة لممارسة عمل ما • ولم تكن الجماهير بدورها تحس بأن ما تقدمه المؤسسات التربوية أمر تفرض الحياة على الناشىء أن يلم به • وعادى فى ضوء هذه الحقيقة أن تتثاقل الجماهير عن الاقبال على التعليم • ثم لم تكن السلطات تشعر بما يستوجب تعليم الشعب • فاحتياجاتها من الموظفين كانت محدودة ، ولم تكن تجد مشقة فى الحصول على من تريد منهم • ومن هنا أعفت السلطات نفسها من مسئولية تعليم الجماهير •

وفى العصور الحديثة جدت عوامل جعلت التربية ـ دون غض من شأن الدين ـ تمتد الى كثير من المواد المدنية ، وتتخلص من سيطرة الهيئات الدينية عليها • كما جدت عوامل أخرى أدت الى التعارف على أن هناك حدا أدنى من

المعارف ينبغى أن يحصله كل انسان باعتباره ضروريا له • تهيأ لبعض الدول من الامكانات ما جعلها ذات مقدرة على امداد كل ناشىء بالتعليم الى حد أنها تبنت مبدأ الالزام • بل ان عددا من هذه الدول استطاع أن يمد فترة هـــذا التعليم الى سـن تســاعد المواطن على الدخـول الى معترك الحيــاة فى شىء من اليسر •

لم يعد التعليم بعد هذه التطورات مسئولية الأهالى ، ولم تعد الدولة قادرة على أن تقف من شئونه موقف المحايد • فاعتباره حاجة اجتماعية ، والاتجاه الى اعتبار التعليم المدرسى اجباريا أمر أكد مسئولية الدولة عن التعليم • على الدولة أن تدبر احتياجات التعليم من الأموال • وعليها أن تتولى المســئولية الرئيسة فى اجراء الدراسات المتصلة بتحديد الأهداف والمستويات والمحتويات ، وأن تتولى اعداد المعلمين • وانطلقت مسئولية الدولة فى ذلك فتجاوزت حدود المرحلة الالزامية وامتدت الى سائر مراحل التعليم •

ولا يعنى هذا أن تطور مسئولية الدولة تجاه التعليم أمـــر يبدأ دائمـا من الاهتمام بتوفير تعليم الزامى • فجميع البلاد العربية مثلا قد أنشأت نظمها التعليمية الحديثة ، وخصصت لها الأموال فى ميزانياتها فى ثنايا ما اتخذته من اجراءات لتطوير أساليب الحياة • وبعد ذلك بدأت تفكر فى تعليم الشعب أو فى التعليم الالزامى للناشئين ، ولو أنه لا توجد حتى الآن دولة عربية واحدة استطاعت أن تهيىء فترة من التعليم الألزامى تتسع لكل الأفراد الذين فى سن الألزام •

٢ ـ لم نعلم الجميع ؟ :

عند رسم السياسة التربوية نبدأ عادة ـ سواء كان ذلك بالنسبة لبناء النظام التعليمى العام أو لبناء تنظيم تربوى نوعى ـ بوضع ما يسمى معالم الطريق(١) فنعرف ما نريد ، ونعرف الطريق الى مانريد • وعن طريق المراجعة والتطوير

---

(1) Guide lines.

لغاياتنا ولوسائلنا يمكن أن يتكون لدينا من القيم والتقاليد ما يعتبر مرجعا له قوته حين نحتكم اليه أو نسترشد به • وحينئذ تكون لدينا فلسفة أو شبه فلسفة تربوية • وحينئذ أيضا يمكننا أن نتحدث فى شىء من الاصالة عن عن فلسفة النظام التعليمى أو فلسفة تنظيم نوعى كالتعليم الالزامى •

وأيا كانت المعالم التى نسترشد بها فى اتاحة فرصة التعليم للجميع ، ثم أيا كانت دوافعنا الى ذلك فان الاتجاه الى جعل التعليم ظاهرة شعبية الى حد فرض الالزام فيما يتصل بحضور الأطفال للمدرسة قد جاء نتيجة عوامل أحدثت تأثيرها على المستوى العالمى •

ولكننا نريد أن نقرر أن فكرة تعليم الجميع ارتبطت بنوع من التعليم المدنى (٢) لايهمل المواد الدينية ولكنه لا يقتصر عليها • والتعليم المدنى لم يصر ظاهرة شائعة يتقبلها الناس على نطاق واسع الا حوالى القرن التاسع عشر ، ولو أن الحركة المدنية ـ أو العلمانية ـ فى التربية قد بدأت قبل ذلك بكثير • والقرن التاسع عشر أيضا هو القرن الذى بدأ فيه تعليم جميع أولاد الجماهير فى صورته الالزامية بداية فعلية ، ولو أن جذور المبدأ تمتد الى ما قبل ذلك القرن •

أما العوامل التى أدت الى مدنية التعليم والى الأخذ بمبدأ تعميمه فقد اشتهرت من بينها عوامل ثلاثة رئيسة تعتبر أقوى المؤثرات التى تقدم فى هذا الموضوع • وهى : ظهور الروح القومى القوى ، وانتشار الروح الديمقراطى ، ثم التطور السريع للعلم والصناعة • تكاتفت هذه العوامل على تغيير أهداف التربية ومحتواها متحولة من اعداد المتدين الصالح الى اعداد المواطن الذى يمثل التدين احدى صفات صلاحيته • وفيما يلى نقدم شرحا لهذه العوامل :

أولا : ظهور الروح القومى القوى : ويظهر أن الثورة الفرنسية قد

(2) Secular education.

سبقت غيرها من الحركات الى بث هـذا الروح مع دعمه بنوع من التربيه الشعبية التى تجعل بثه بين أهدافها • فالنزعة القومية فى أوربا عموما كانت من النزعات المميزة للطبقة العليا • وسريان هـذه النزعة الى الطبقات الشعبية أو المتواضعة شيء حديث • ولعل الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ تحدد البداية التاريخية لذلك : عمد قادة الثورة الى نشر الوعى القومى بين الجماهير لجعلهم على دراية بما حققته الثورة وبأهدافها فى تدعيم روح الحرية والاخاء والمساواة • وكان ذلك هـو الطريق الذى اختاره القادة لجعل الجماهير يستعدون للمحافظة على ما حققته لهم وللدفاع عنه • كما أنهم اتخذوا من التربية وسيلة لنشر هذا الوعى بين الجيل الصاعد • ولم يتصور القادة أن نوع التربية الذى كان قائما يمكن أن يكون ذا غناء فى هذه الناحية ، ولكنهم تصوروا أن هناك حاجة الى نوع من التربية التى ينبغى تصميمها للجماهير بشيء من العناية • هـذا الدافع السياسى الى تربية الجماهير أضفى على المدرسة الأولية التى صارت شعبية أهمية جديدة • وأكثر من ذلك أنه قاد الى دعم الدولة لهذه المدرسة ، ومساندتها لها ، والانفاق عليها من مواردها • فالدولة وحدها هى التى ينبغى أن تكون مسئولة عن هـذا النوع من التربية • ولقد تأثرت مناهج الدراسة الشعبية نتيجة لهذه الحركة السياسية • فكما كان على الجماهير أن يتعلموا ــ فيما يتعلمونه ــ التحمس للحريات الجديدة التى كسبوها كان عليهم أن يتعلموا كيف يمارسون هـذه الحريات التى صارت حقوقا لهم • ثم كان عليهم كذلك أن يتعلموا واجباتهم • أى أن تربية الشعب قد صارت ذات أهمية سياسية وقومية •

ثانيا : انتشار الروح الديمقراطى : ونستطيع فى هذا السياق أن نبرز الجانبين الآتيين :

(أ) لا يمكن ادعاء وجود نظام ديمقراطى صحيح دون أن يكون هناك نوع من التربية الشعبية • فبدون مواطن متعلم لا يمكننا أن نتصور حكومة ديمقراطية • ولتوضيح ذلك نشير الى أن الانتخاب منشط من المناشط التى يمارسها المواطنون فى النظام الديمقراطى •

والناخب يميز ويفاضل بين المرشحين قبل أن يتوجه الى اعطاء صوته لمرشح معين ولا يمكن أن يتم الا اذا كان الناخب على دراية بالطريقة التى يوازن بها بين مرشح وآخر ، ويفضل بها مرشحا على آخر دون أن يقع فى ذلك تحت أى ضغط من الضغوط التى تستغله أو تسلبه ارادته . صحيح اننا مهما بالغنا فى الاحتياط لتوفير الارادة ورفع الضغوط فاننا لا يمكننا أن نضمن نجاحا كاملا فى ذلك . لكن الأمية والجهل من الأمور التى تساعد على جعل الارادة المسلوبة ظاهرة عامة ، وبخاصة اذا صحب ذلك فقر شامل . فالفقر والجهل معا من شأنهما اضعاف الناس الى درجة يسهل معها الانقياد لذوى القوة والتسلط . فى مثل هذه الحالة نجد فريقا من الناس يبيعون أصواتهم أو يقدمونها مجاملة وتقربا لمن له عليهم سلطان مباشر . هذه ظاهرة يعرفها جيدا كل الذين اتصلوا بالدول النامية . ومن هنا نجد أن أى نظام ديمقراطى يتجه الى جعل التربية ظاهرة شعبية ، حتى يمكن اعداد مواطن يسهم – عن بصيرة – فى الحياة الديمقراطية القائمة على أسس لا زيف فيها .

(ب) أما الجانب الثانى فهو أن المبدأ الديمقراطى « تكافؤ الفرص » يتطلب وجود مرحلة تعليمية عامة يبدأ بها جميع الأطفال ومنها ينطلق كل منهم الى ما يناسب قدراته واستعداداته . فمن حق المواطن فى الدولة الحديثة أن يتعلم تعليما يساعده على تحصيل النضج اللازم لكى يشق طريقه ، ويجد العمل المناسب له . ثم اذا كان التعليم يوصل – فيما يوصل اليه – الى الوظائف القيادية ، والأعمال الحكومية فان هذه نواح ينبغى الا يستأثر بها فريق من الناس أيا كانت مبرراتهم لذلك . ولكى تتاح الفرصة للعناصر الصالحة جميعها دون معوقات كان من الضرورى اتاحة التعليم لجميع الناشئين دون اعتبار لأى نوع من العوامل المتصلة بالدين أو بالعنصر أو بالوسط الاجتماعى والاقتصادى الذى ينتمون اليه . وهكذا نجد أن هذا المبدأ قد لعب دورا خطيرا فى تعميم التعليم وجعله ظاهرة شعبية . واقتضى تطبيق هذا المبدأ أن يبدأ النظام التعليمى بفترة مدرسية يقضيها التلاميذ فى مؤسسة تعليمية موحدة فى درجتها ونوعها ، ويخضعون فيها

لظروف واحـــدة حتى سن معينة يتم التفريع بعدها الى أنواع التعليم المناسبة للجميع .

ثالثا : التطور السريع للعلم والصـــناعة : يمكننا أن نلمس هذا التطـــور الذى غير وجه الحياة ، وجعل طـرق العيش التقليدية شـــيئا شبيها بالآثار المتحفية . فنحن مثلا نجد أن الصناعات اليدوية تتضاءل وتنحسر ، وأن الآلة تغزو ميدان الزراعة ، وأن البيوت ــ على قدر امكاناتها ــ تأخـــذ بحظها من هذا التطور ــ ثم نجد أن الأفراد ينتفعون بثمرات هـــذا التطـور فى نواح كثيـرة من حيـــاتهم . وقـــد صـــحبت ذلك تطلعـــات الى اعـــداد الجيـــل الصـــاعـد بحيث يســـتطيع أن يشـق طريقــــه فى هـذا النوع المعقد من الحيـاة . وتهدف هـذه التطلعات الى اعـداد المواطن الذى يمكنه أن ينتفع بهذه الناحية الحضارية ، كما يمكنه أن يسهم فيها . وكان لذلك أثره الذى تجاوز توسيع قاعدة التعليم وجعله جماهيريا الى تطويل فترة التعليم وفقا لمـا تسمح به ظروف الدولة . ونحن نجد أن هـــذا العامل الثالث قد اكتسب أهمية خاصة فى زماننا وصارت له انعكاسات خطيرة فى المجـــال التربوى (٣) .

٣ ــ الأهمية الخاصة لتطور العلم والصناعة :

وجدير بنا فى هـــذا السياق أن نعرض للأهمية الخاصـــة لتطور العلم والصـــناعة بمزيد من التفصـــيل . فبعض الدول تنعم الآن بتكنولوجيـا من مستوى رفيع انعكست على حياتهـا ، وغيرت نظرتهـا الى الحيـاة ومتطلباتها وبالتالى الى نوع التعليم اللازم لشعوبها .

فى الدول الصناعية يحدث تطـوير سريع فى الآلات والأجهزة يغير ظروف العمل ، **ويخفض من الحاجة الى القوى البشرية . وهـــذا لا يعنى أنه سيأتى**

(3) Cf. a - J.S. Brubacher, **A History of the Problems of Education,** (New York, 1966), second edition, pp. 370 — 372; b-S. Koenig, **Sociology,** (New York, 1957), fifth printing, pp. 160 — 163.

اليوم الذى لا تعود فيه حاجة الى القوى البشرية فى ميادين الانتـــاج ، ولكن ذلك معناه أن المطلوب قوى غير القوى التقليدية ، ومســـتويات غير المستويات التى تواضعنا على تحديدها أو قبولها . فاذا أخـــذنا ما يجرى فى حياتنـــا اليوم كأســاس لصـــورة الغد فانه يظهر أن مجتمع الغـد سيفرض على المربين تخريج العمـال الذين يستطيعون العمل بآلات دقيقة معقدة ، ويســـتطيعون الاشراف عليها وصيانتها واصلاحها وما الى ذلك . انها أمور تحتاج الى فهم متطور وتربية أوسع مما هـو مألوف . ومعنى ذلك أن تربية جماهير الناشئة ينبغى أن تعانى تغييرا جوهريا فى نوعها ومحتواها . وهذه الحقيقة قد أدت الى وجود نوع من القلق مصحوب بنوع من الاستعداد لتطوير تربية جماهير الناشئة فى الدول المتقدمة شرقية كانت أو غربية .

وفى هـذا الاتجاه يمكننـا أن نشير الى تقرير أصـــدرته لجنة التعـاون الثقافى بالمجلس الأوربى فى « ستراسبورغ » عـام ١٩٦٤ وقد جـاء فيه : « يرينا الاقتصاديون أن التطور المصحوب بتغيير فى تشـــكيل الجماهير العاملة من الحقائق التى تضعف قدرتنا على التنبؤ بفرص العمل التى تنتظر أطفالنا فى المستقبل . نحن لا نســتطيع أن نتنبأ بمتطلبات الوسائل التكنولوجية التى سوف تخترع . ولا نعرف نوع القطاعات الاقتصادية التى تنتظر الناشئين . وهذه التغيرات الاجتماعية والاقتصادية تدعونا الى تأكيد أن هناك حاجة ملحة الى امداد الناشئة بتربية تتسم باتساع كاف ، والى امـــدادهم بطريقة تفكـير تجعلهم متهيئين للسعى الى تحصيل أى معرفة تخصصية يحتاجون اليها (٤) .

وهكذا نجد أن دراسة دول غرب أوربا لمشكلة تعليم جماهير الناشئة قادت الى ضرورة امـدادهم بتربية واسعة ، وان كانوا لم يقرروا تفصيلاتهـا أو الحد الذى تمتد اليه . فاذا ما انتقلنا الى الاتحـاد السـوفييتى وجدنا أن بعض التقريرات السوفييتية تشـير الى ما حدث من تقدم اقتصـادي واجتمـاعي وثقافى ، والى ما صحب ذلك من مســتويات علمية وصناعية متطورة حيث

(4) Quoted by J.D. Koerner, **Reform in Education,** (London 1968), pp. 8 — 9.

التقدم السريع فى « المكننة » والآلية وتطبيق المكتشفات الكيماوية ، وحيث يستعان بالعقول الالكترونية على نطاق واسع . ثم هنـاك اشارة الى التقدم فى استخدام الكهرباء وفى استخدام الوسـائل الأخـرى ذات الفعاليات العالية فى توليد الطاقات . وتذكر هـذه التقريرات أن هذه الأمور تؤثر حاليا فى تطوير طبيعة العمل والارتفاع بمستوى الكفاءة البشرية . فالعمل الذى يقوم به العاملون فى كل من المصانع والمزارع الجماعية يتطور مقتربا من جوهـر عمل الفنيين والمتخصصين الزراعيين والمهندسين . ومطلوب الآن ممن سيكونون عمالا أن يحصـلوا القدرة على تشغيل المكائن واستعمال المقاييس والأجهزة الدقيقة ، والقدرة على فهم الحساب الفنى المعقد والرسـم الهندسى (٥)

وفى السـابع من يونيو (حزيران) ١٩٦٩ قـال ليونيـد بريجنيف فى خطاب له : « ان تحقيق مـا نتطلع اليه من تقـدم أكثر فى مجـال العلـوم والتكنولوجيا أمـر معقد يتطلب جهودا واستثمارات مالية ضـخمة . انه يتطلب اعدادا لاعداد ضخمة من العلميين ، ولو أن بـلادنا الآن يبلغ عـدد العلماء فيهـا ما يسـاوى ربع علمـاء العالم . ثم يتطلب فـوق ذلك رفع مسـتوى التربية والتثقيف المهنى لـملايين ومـلايين من الناس الذين سوف تضطرهم الظروف الى أن يعملوا بوسـائل تكنولوجية جديدة .. » (٦)

واندفع الاتحاد السـوفييتى فى التوسـع فى التعليم الثانوى ، وتعتبر المدرسة ذات الصـفوف العشرة هى المدرسـة التى تقدم تعليما كاملا للشعب . وقد وضع الاتحاد السـوفيتى فى خطته الخمسـية (١٩٧٠ ـ ١٩٧٥) أن يتوسع فى هذه المدرسـة بحيث تستوعب ٦٣٪ من التـلاميذ الذين يكملـون الصف الثامن ـ وهـو نهاية المرحلة المتوسـطة ـ فى عـام ١٩٧٥ بدلا من ٦٠٪

(5) R. Dottrens, **The Primary School Curriculum,** (UNESCO, Paris, 1962), p. 25.

(6) L.L. Brezhnev, **For Greater Unity of Communists,** Speech at the International Meeting of Communist and Workers Parties in Moscow, June, 1969, Moscow, p. 47.

في عام ١٩٧٠ • أما الباقون فتستوعبهم أنواع المدارس الثانوية الأخـرى • وهذا معناه أن السوفييت قد طوروا سياستهم في التعليم الشعبي وفقا لامكاناتهم ومقتضيات ظروفهم •

وقد يكون من المفيد هنا أن نقرر أن الدولة في الاتحـاد السوفييتي قـد اتجهت بعد نجاح ثورة ١٩١٧ الى تعميم نوع من التعليم الابتدائي ذي أربعة صفوف ولكـن الالزام بحضـور المدارس لم يطبق الا في عـام ١٩٣٠ • وكانت مدته أربع سنوات بالنسـبة للقرى وسبع سـنوات بالنسبة للمدن • وعقب الحرب العالمية الثانية جعلت مـدة الالزام سـبع سـنوات (٧ ـ ١٤) في جميع أنحاء الاتحاد السوفييتي • وفي عام ١٩٥٨ قرر الاتحاد السـوفييتي زيادة الالزام سـنة واحـدة ، وتحقق له في عام ١٩٦٢ ـ ١٩٦٣ تعميم المدرسة ذات الصفوف الثمانية بقسميها الابتدائي والمتوسـط • وفي عام ١٩٦٦ اتجـه السوفييت الى توفير تعليم ثانوي كامل يتم استـيعاب كل الناشئين فيه عـام ١٩٧٠ ، ولو أن الدولة في الواقع لم تستطع تنفيذ ذلك قبل عـام ١٩٧٥ • معنى ذلك أن التعليـم الالـزامي قد صـار من السـابعة حتى السـابعة عشرة • ومعناه أيضـا أن اسـتكمال نوع من التعليم الثانوي صـار احـدى ضرورات الحياة بالنسـبة للمواطن السـوفييتي • ويلقي اثنان من أسـاتذة التربية في موسكو ـ في تقرير حرراه لهيئة اليونسـكو في صيف ١٩٧١ ـ ضوءا على ذلك فيقرران « أن الضرورة تدعـو الى بذل هـذا الجهد العظيم للتوسع في التعليم الثانوي بسبب حاجـة الصـناعة الحديثة الى عمـال ينبغي أن يكونوا ذوي مسـتوى تربوي عال • وهـذا بدوره يرجـع الى التقـدم السريع للعلم والتكنولوجيا ، والى انتشـار « المكننة » وآلية العمليات الانتاجية ، ثم الى تطوير فروع صـناعية جديدة : كل هـذه أمـور تتطلب من العاملين جهدا يتزايد باسـتمرار ، وتتطلب معرفة عامة متينة الأسـاس ، كما تتطلب تطوير القوى الاستدلالية والالمام السريع بالطريقة التي تعمل بها الأجهزة » (٧)•

---

(7) Mrs. T.A. Ilina and Mr. V.I. Mishin, **The Training of Teachers in the Light of Diversification of Secondary Education in the USSR.,** (UNESCO, Meeting of Chief Technical Advisers, Paris, 27 September — 2 October, 1971).

ان روسيا ما قبل الثورة كانت فى واقعها أمة تتكون من جماعة من الفلاحين الأميين يخضعون لسيطرة قلة من الأعيان • وبعد الثورة وجد الشيوعيون أن التربية وسيلة رئيسة لخلق دولة قوية ، وأدركوا أن التطور الصناعى يحتاج الى تربية الناشئين تربية تساعدهم على تكوين مهارات مناسبة لمستوى النهضة • ونجح الروس فى بلوغ آفاق لم تتيسر لبعض الدول التى سبقتهم الى التصنيع والى الانطلاق الاقتصادى • وكلما جنى الروس مزيدا من ثمار التربية تطلعوا الى امداد الشعب بمزيد من التربية نفسها باعتبار ما ينفق على التعليم الشعبى استثمارا ذا عائد ممتاز ، لا استهلاكا ينبغى الحد منه •

٤ ـ الدول النامية والتعليم الشعبى :

ما قدمناه عن اتجاهات بعض الدول المتقدمة صناعيا يوضح لنا أن هذه الدول تحاول أن تقفز بمستوى المواطن العادى فيها الى الحد الذى تتوقع معه أن يتمكن هذا المواطن من التكيف للتطورات السريعة فى الجوانب الاجتماعية والعلمية بل ومن الاسهام بذكاء فيها • وبجانب هذه الصورة نجد أن جميع الدول النامية بلا استثناء لا يزال تعميم شيء كالمرحلة الابتدائية فيها يمثل مشاكل تتحدى مقدرة هذه الدول • والنتيجة المتوقعة لذلك أن مسافة **الخلف بين الدول المتقدمة والدول النامية** ستستمر فى الاتساع فى ميدان **التربية وميادين التنمية المتصلة بها اذا** بقيت هذه الدول النامية على هذا المستوى من العجز •

اننا حين نستعرض ظروف الدول النامية ـ عربية كانت أو غير عربية ـ نجد تشابها بينها فى المشكلات القاسية التى تعانى منها هذه الدول ، وهى مشكلات لها انعكاساتها على مجالات كثيرة من بينها المجال التربوى • ويكفينا فى هذا السياق أن نشير الى مشكلات سبع أصبحت فى الواقع من ملامح الحياة المشتركة **بين الدول النامية أو معظمها :**

١ ـ أمية تتسم بها أغلب الجماهير • وهذه الأمية تساعد على استمرار

طريقة الحياة بصورتها التقليدية ، وتجعل محاولة احداث أى تغيير عن طريق وسائل الأعلام ضعيف الأثر . فالمطبوعات تحتاج الى من يستطيع القراءة . والثقافة التقليدية التى يتوارثها الجماهير لا تدفعهم الى البحث عن المعرفة أو الى تثقيف الذات . والأميون فى واقعهم يمثلون محيطا ثقافيا شبه منعزل عن المحيط الثقافى للمتعلمين .

٢ ـ اعتماد على الزراعة وسير فيها على الطرق البدائية التى تقوم أساسا على الطاقة الجسيمة لكل من الانسان والحيوان . والحقيقة أن التحول عن هذه الطرق البدائية أمر لا يتصل به تفكير العاملين فى الزراعة . فالأيدى العاملة تتزايد باضطراد . وسبب ذلك أن كثيرا من أولاد الفلاحين الذين يشبون ينضمون الى آبائهم فى أعمالهم ، ويعملون فى نفس رقعة الأرض التى يعمل فيها الآباء . والسلطات أيضا من جانبها لا تفكر جديا فى التخلص من الوسائل البدائية لأن ذلك سيؤدى الى توفير أعداد ضخمة من العاملين دون أن تكون لديها وسائل تشغيلهم . والمتصلون بهذه البلاد يجدون أن تزايد الأيدى العاملة فى الأرض لا تصحبه زيادة انتاجية . وهذا يدل على أن الجميع يعملون بجهد أدنى من طاقتهم ، وأن هناك بطالة مقنعة وراء هذا التكاثف فى محيط الزراعة .

٣ ـ القناعة بمستوى من العيش لا يساير روح العصر الحديث . ويظهر أن الجماهير فى هذه المجتمعات قد ألفت شكل الحياة السائد لدرجة أنها لا تتصور شكلا آخر أفضل منه . وكثيرا ما نجد رجاء الجماهير ـ التى تجد ما يساعدها على ديمومة الحياة ـ يتعلق بالمحافظة على ما يجدون من نعمة . وقليلا ما نجد لهم طموحا يختلف فى جوهره عن ذلك .

٤ ـ سير التنمية الاقتصادية فى كثير من الحالات بسرعة تبتلعها سرعة النمو فى السكان ، وكان ما تهدف اليه خطط التنمية فى هذه المجتمعات هو حفظ المستوى الراهن من أن يواجه انخفاضا أكثر . وبعض البلاد النامية تبذل جهودا كبيرة فى الدعوة الى تحديد النسل ، وتشعر بنوع من النجاح فى الاستجابة . ولكن الملاحظة العادية تدل على الخطر المستقبلى

لمثل هذا الاجراء • فالذين يستجيبون لهذه الدعوة عادة هم المتعلمون والأذكياء • وهذا معناه اتاحة الفرصة للمستويات العقلية الممتازة كي تتضاءل وتنحسر بينما تتكاثر المستويات المتواضعة بشيء من الانطلاق • وهذا يجعلنا نتخوف بالنسبة لصورة شعوب الغد في مثل هذه البلاد •

٥ ـ ضعف في موارد الدولة يجعلها عاجزة عن تعميم أى نوع من التعليم مهما قصرت مدته وتواضع مستواه •

٦ ـ عدم وجود تقاليد راسخة للحكم والادارة • وفي كثير من الأحيان تعانى الدولة النامية سلسلة من التغييرات والانقلابات تكلف الدولة ماديا ، بل انها تكلفها الكثير في قواها البشرية وبخاصة في المستويات العليا ذات الكفاءة الممتازة • فالسلطات في مثل هذه الظروف يهمها الموالون الذين تثق فيهم أكثر مما يهمها الخبراء أو الذين يعرفون •

٧ ـ في الدول النامية ـ لا سيما التي لا يسمح جوها العام بالنقد وابداء الرأى ـ كثيرا ما تترك أمور الدولة لارتجال ذوى السلطة دون اكتراث أو مبالاة من ذوى الكفاءة الذين يؤثرون السلامة أو يقصرون في أداء واجبهم الاجتماعي •

هذه الدول عادة يصيبها العجز عن مجاراة الاتجاهات العالمية في تعليم جماهير الناشئة • وقد تحاول السلطات عن اخلاص تعميم نوع من التعليم يقتصر في أغلب الأحيان على المرحلة الابتدائية • وهذا أمر يمثل بالنسبة لهذه الدول أملا صعب المنال • فهي تخطط وتعلق آمالها في تعميمه بحدود زمنية • ثم تتلاشى الآمال لضعف الامكانات عن مسايرة الخطة ، فتعاود الدولة التخطيط معلقة الآمال بحدود زمنية جديدة • وقد يتكرر هذا الاجراء مرات متتابعة وفي كل مرة يلعب العجز دوره •

هكذا نجد الدول النامية عاجزة عن امداد الناشئة بالتعليم • فكثير من الأطفال يبلغون سن الذهاب الى المدرسة دون أن يكون لهم مكان فيها •

وهذا معناه أن تطبيق نظام يلزم جميع الأطفال بحضور المدارس سيكون أمرا غير ممكن ما دامت الدولة من جانبها عاجزة عن توفير عدد مناسب من أماكن الدراسة • وحين تتحدث هذه الدول عن تعليم الزامى فيها فانها فى الواقع تتحدث بلغة مجازية تتناول شيئا يتصل بطموحها دون أن يكون له وجود فى واقعها • وعدم تطبيق مبدأ الالزام فى البلاد النامية يكون عادة مصحوبا ببعض المشكلات أو الآثار السيئة التى نبرز أهمها بالنسبة للبلاد العربية فيما يلى :

أولا : أن التقدم فى تعليم البنت فى المجتمعات العربية يسير بخطوات بطيئة • والذى ينظر الى الاحصاء الرسمى لتلاميذ المدارس يجد أن عدد البنات يقل كثيرا عن عدد البنين (٨) وسبب ذلك هو النظرة التقليدية الى وظيفة المرأة ، والاتجاهات الجامدة ازاءها • ففى بلادنا ـ حيث لا تتوفر غالبا ظروف عمل أو انتاج كامل لقوى الرجال ـ نجد الجمهور لا ينظر الى القوى النسائية العاملة نظرة جادة • وعند معظم جماهيرنا يعتبر الابن أولى بالتعليم من البنت ، فالابن هو العنصر الكاسب وهو الذى سيكون مسئولا عن اعاشة غيره حين يكون رب أسرة • أما البنت فينظرون الى تعليمها على أنه غير ضرورى • بل منهم من يرى فى تعليم البنت افسادا لأنوثتها • فالبنت عند هؤلاء تعولها أسرتها ، ثم يعولها بعد ذلك زوجها • ووظيفتها التى تنتظرها هى الاشراف على شئون المنزل ورعاية الاطفال • وفى هذا القطاعات يندر أن نجد وعيا بقيمة الأم المتنورة أو المتعلمة • ولذا نجد أن هؤلاء الناس ـ تحت ظروف الحرية المتاحة لهم فى الحاق أولادهم بالمدارس ـ لايقبلون على الحاق البنات بنفس الدرجة التى يقبلون بها على الحاق البنين •

ثانيا : أن نسبة الاهدار فى المرحلة الابتدائية ـ بسبب تسرب التلاميذ منها ـ نسبة عالية • وكثير من تلاميذ هذه المرحلة يتسربون قبل استكمال

---

(٨) فى العام الدراسى ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ كانت جملة تلاميذ المدارس الابتدائية فى مصر ٣٩٨٩١٣٩ منهم ٢٤٧٢٠٨٧ بنون و ١٥١٧٠٥٢ بنات • وفى العام الدراسى ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥ كانت جملة تلاميذ المدارس الابتدائية فى العراق ١٥٢٣٩٥٥ منهم ١٠٣٠٥٤٧ بنون و ٤٩٣٤٠٨ بنات •

الصف الرابع ، أي قبل تحصيل مهارات القراءة والكتابة تحصيلا يحميهم من الارتداد الى الأمية (٩) • ومن الاسباب التى أدت الى هذه الظاهرة القيمة الاقتصادية للطفل في المجتمعات الزراعية التى تعتمد على الأساليب البدائية والأيدي الرخيصة • كما أن من الأسباب أيضا أن كثيرا من الجماهير يتركون أمر تربية الأطفال لعوامل الصدفة ، ولا يهمهم انتظام الأطفال في الدراسة أو عدم انتظامهم •

ثالثا : أن مصير الأطفال ومستقبلهم يرتبط في البلاد العربية غالبا بمستوى الوعي عند أبائهم • وليس هناك تشريع قائم يحمي أو يرعى الأطفال الذين يلقى بهم الحظ العاثر بين أيدي آباء تعوزهم البصيرة والوعي بقيمة التعليم ، أو آباء يستغلون أطفالهم – على نحو ما نشاهد في الحياة اليومية – في شئون العمل والانتاج وتحصيل الربح من سن مبكرة • أي أنهم يفرضون على الصغار حياة الكبار •

واضح مما سبق أن ترك الحاق الأطفال بالمدارس لاختيار ذويهم له آثاره الاجتماعية والاقتصادية السيئة • وهذا يبين أن من الضروري اتخاذ الخطوات المناسبة من أجل تعميم التعليم وفرض الالزام بالحضور الى المدارس •

٥ – متطلبات فرض الالزام :

وحل المشكلة – بالنسبة للدول النامية – لايكمن فقط في توفير الأموال

---

(٩) ليس في متناولنا من الاحصاءات الرسمية التى تتناول تسرب التلاميذ من المرحلة الابتدائية سوى احصاء الجمهورية العراقية الذى أصدرته وزارة التربية العراقية عن عام ١٩٦٩ – ١٩٧٠ • وهذا الاحصاء يشير الى أن عدد تلاميذ المدارس الابتدائية الرسمية في ذلك العام كان ١٠١٤٨٢٩ (٢٩٥٢٠٣٠ بنات و ٧١٩٦٢٦ بنون) • وكانت جملة الذين تركوا هذه المدارس من جميع الفرق الدراسية ٦٥٩٥٢ من التلاميذ (١٩٣٦٢ بنات و ٤٦٥٩٠ بنون) • وكان عدد تلاميذ المدارس الابتدائية الأهلية ٢٦١٤١ (٩٥٩٠ بنات و ١٦٥٥١ بنون) • وكانت جملة الذين تركوا هذه المدارس في جميع الفرق الدراسية ١٠١٥ (٢٩٧ بنات و ٧١٨ بنون) •

اللازمة لاعداد المعلمين وبناء المدارس بأعداد كافية • هناك مشكلات نوعية في هذه المجتمعات تملي متطلبات خاصة على الدول النامية كي يتهيأ لها أسباب النجاح في تقديم التعليم الالزامي أو جعل الالزام بحضور المدارس تقليدا تربويا • ونحن نقدم من هذه المتطلبات الأمور الستة الآتية :

أولا : تهيئة الرأى العام :

ومن أجل ذلك ينبغي تقديم الأفكار المتصلة بتعميم التعليم وجعله الزاميا الى الشعب بجميع طوائفه • فاتجاهات الدولة ومقرراتها وأعمال اللجان ينبغي أن تعلن على الشعب وينبغي أن يجد الشعب فرصة الجدل مفتوحة أمامه • فذلك من شأنه خلق جو يساعد على الاحساس بأن المشكلة مشكلة عامة ، كما يساعد على تكوين بعض الاتجاهات العامة ازاءها • فالحديث عن تعليم الزامي قد يجد في بعض الدول النامية من يعارضه منطلقا من مصلحة خاصة يتصورها •

وتوضيحا لذلك يمكننا أن نقدم مثالا من الخبرة المصرية • ففي عام ١٩١٧ أعدت وزارة التربية مشروعا لنشر نوع من التعليم الأولى في مصر في فترة تبلغ ثلاثين عاما • وفي ٣٠ من مايو (آيار) ١٩١٧ شكلت الوزارة لجنة لبحث ذلك المشروع • ولكن اللجنة بعد أن درست المشروع تقدمت بمشروع جديد الى الوزارة في نوفمبر ١٩١٨ وخرج هذا المشروع مطبوعا الى الناس عام ١٩١٩ • وقد تصورت اللجنة نظاما لتعليم الشعب منفصلا عن التعليم المنظم على النسق الأوربي • فتعليم الشعب – في تصور اللجنة – كان سيتم في مدرسة أولية يلتحق بها الأطفال فيما بين السادسة والحادية عشرة • ومن ينتهي من هذه المدرسة يمكنه أن يتقدم للالتحاق بما اقترح تسميته « المدرسة الأولية الراقية » • وقد وضعت اللجنة خطتها على أساس أنه بعد عشرين سنة يكون قد تم استيعاب ٨٠٪ من البنين و ٥٠٪ من البنات في المدارس الأولية • ووضعت اللجنة تصوراتها فيما يتصل بتمويل المشروع وتنفيذه عن طريق مجالس المديريات والمحافظات • وأجازت اللجنة أن تقوم الدولة باعانة المدارس التي تنشأ لتحفيظ القرآن اذا

أثبتت التقريرات كفاءتها . أما تعليم الشـــعب وتنفيذ الخطط المتصلة به وتحديد المستويات وما الى ذلك فأمر ينبغى أن يســير على أسـاس أن هـذا التعليم سيتم فى مدارس رسمية وأن الحكومة مسئولة عنه وعن توفيره (١٠) .

لم يكن هـذا المشروع يمثل أفضل الامكانات المتاحة أمـام اللجنة . وأسوأ ما فيه قيامه على أساس من الازدواجية التى تفـرق بين مـا يتـاح لجماهير الناشئة وما يقدم لأولاد الطوائف المتميزة اجتماعيا واقتصاديا من تعليم نظمت مراحله على النسق الأوربى . ولكـن الذين وقفوا مـوقف المعارضـــة من المشروع لم يعارضوه من هذه الزاوية ، بل كانت لهم مصـــالح واعتبارات جعلتهم يقفون ضـــد تعميم التعليم . من بين هـؤلاء المعارضـــين كانت طبقة ملاك الأراضى الزراعية . وزاد من نفوذ هذه الطبقة أن معظم أعضـاء مجالس المديريات كانوا من بينها . ويقول المندوب السامى البريطانى فى مصر فى تقريره عن عام ١٩٢٠ : « من الواضح أن تنفيذ مشروع كبير كهذا الذى قدمته اللجنة أمـر يحتاج الى تأييد من الرأى العام ، ويحتاج بصفة خاصة الى تأييد طبقة مـــلاك الأراضى الزراعية الذين يتألف منهم معظم أعضـــاء مجالس المديريات . ولكن لم تظهر مجالس المديريات أى نوع من الحماسـة للاضطلاع بمسئوليتها فى تنفيذ هـذا المشروع الذى يتطلب أعباء مالية ضـــخمة . بل نجد أن اثنين من المجالس صرحا فى ضوء هذه التكاليف بأن مثل هذا العمل ينبغى أن تضطلع به الحكومة المركزية لا السلطات المحلية » (١١) .

والحقيقة أن جماعة كبار الملاك كان يفزعهم أمـر تعليم الشعب . وقد شهد النصف الأول من هذا القرن مقاومة سافرة منهم لتعميم التعليم . كان مـــلاك

(10) Ministry of Education, **Report of the Elementary Education Commission and draft law to make Better Provision for the Extension of Elementary Education, Cairo, 1919.**

(11) Reports by His Majecty's High Commissioner on the Finances, Administration, and Conditiions of Egypt and the Sudan for the Year 1920, p. 69.

الأراضى الزراعية يتصورون أن التعليم سيصرف الشعب عن الاشتغال بالزراعة ، ويؤدى به الى البطالة • وكانت لهم شواهد فى ذلك : فالريفيون الذين حصلوا القدرة على القراءة والكتابة كانوا يتخذون مما تعلموه حرفة لهم • كانوا يشتغلون بقراءة وكتابة الرسائل ، وبتحرير عقود البيع والايجار والمشاركة ، وتحرير الشكايات ، بل كثيرا ما كانوا يشتركون فى جرائم التزوير • ولم يكن معظم كبار الملاك يدرى أن الذى هيأ الفرصة لذلك هو ندرة القادرين آنئذ على القراءة والكتابة فى المحيط الريفى ، وانه يوم تصير القدرة على القراءة والكتابة ظاهرة شائعة فستنتهى ميزة أصحاب هذه القدرة كما أن كبار الملاك كانوا يجدون فى معلمى المرحلة الأولى الموجودين بالقرى منافسين لهم فى المظهر وفى التفاف الناس حولهم • وكان يزيد من خطر هؤلاء المعلمين أنهم كانوا فى العادة ينتمون الى الأوساط الشعبية الفقيرة • وينبغى أن نشير الى أن كبار الملاك قد وجدوا من المفكرين من يتصدى لهم فيناقش آراءهم ويرد على دعاواهم (١٢) •

وكان من بين معارضى مشروع تعميم التعليم الأولى فور ظهوره علماء الأزهر • وجدير بنا أن نبدأ بتوضيح الظروف النفسية التى كان يعانى منها هؤلاء العلماء • فالقوم يحملون فى أنفسهم شعورا بالمرارة بسبب التعليم الحديث وآثاره • لقد كانت التربية التقليدية فيما قبل هى السائدة • وكانت تكتسب من مسحتها الدينية كل مقومات احترامها • وكان علماء الأزهر يعتبرون قادة الشعب وممثليه : كان الناس يفضون اليهم بمتاعبهم ، ويشكون اليهم من استغلال الحكام وظلمهم • وكان العلماء يتصلون كثيرا بذوى السلطة ويتفاوضون معهم نيابة عن الشعب • كما كانوا يستمتعون بمركز ممتاز وسلطة كبيرة • وبعد انشاء نظام تعليمى حديث تم تتويجه بانشاء أول وزارة للتربية فى مصر عام ١٨٣٧ بدأ مركز الأزهر والأزهريين يتأثر • فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تعلم مواد جديدة وبدأت

---

(١٢) انظر مثلا : (أ) أحمد لطفى السيد ، **المنتخبات** ، الجزء الأول (القاهرة، ١٩٣٧) ص ٧٦ ــ ٧٨ (ب) عباس محمود العقاد ، « الاصلاح » ، **الرسالة** ، ٢٦ من أغسطس ١٩٤٠ •

كذلك تعد طلابها للعمل فى مجتمع جديد ذى مسحة تتصل بالحضارة المعاصرة وتخرج أناسا احتلوا وظائف ذات جـاه وسطوة • وكان اتصـال هـؤلاء الخريجين بالجمهور اتصالا مباشرا جعل ثقة الناس فى التعليم الحديث واحترامهم له أمـرا لا يحتاج الى دعـاية • أمـام سـلطة هـؤلاء الخريجـين ونفـوذهم ، وأمـام قيادتهم الممتدة الى مختلف ميـادين الحيـاة انحسر دور الأزهر وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته أمـرا يصف ما كان ولا يتصل بما هو كائن •

اندفع الشـيوخ فى ثورة ضـد مشروع تعميم التعليـم الأولى ، وكانت ثورتهم ــ على ما يبدو من كلامهم ــ صادرة عن قلق وعن عدم شعور بالأمن تجاه مصالحهم الخاصة • ومن هنا كان تقريرهم الذى قام الأزهـر بطبعه وتوزيعه فى عام ١٩١٩ يعكس روح الغضب ، كما كان ذا منطق غريب فى نظر المعتدلين • كان اعتراض الأزهريين موجها الى نوع التعليم الذى تتجه الدولة الى تعميمه ، كما كان موجهـا الى وصاية وزارة التربية عليه باعتبارها مسئولة عنه • عارضت لجنة الأزهـر فكـرة « استيلاء » وزارة التربية والهيئات التى تشاركها بالتدريج على ٨٠٪ من البنين • فذلك يعنى ــ كما يقولون ــ قضاء على الكتاتيب الأهلية التى تحفظ القرآن ، وبالتالى على المعاهد الدينية التى يعتبر حفظ القرآن فيها شرطا للقبول بها • وذكروا أن تقرير لجنة تعميم التعليم الأولى سـيؤدى الى « اغتصاب » حقهم فى ادارة بعض الكتاتيب الاسلامية التابعة لهم • وقد اتجه الأزهـريون فى تقريرهم الى تفضـيل نظـام الكتاتيب بالنسـبة لتعليم الأمة • فحفظ القـرآن ــ كما يقولون ــ « سيخفف من مشكلات الأحداث المجرمين والفوضى الخلقية ، ويقضى على حـركة الجرائم واختلال النظـام والغش فى العـلاقات بين الأفـراد » • وطالبوا بضرورة اشتراك رئاسـة المعاهد الدينية فى وضع منهج الدراسة لها ومراقبة سير التعليم فيها (١٣) •

---

(١٣) تقرير لجنة مشيخة الأزهر الشريف المؤلفة لفحص مشروع تعميم التعليم الأولى المزمع تنفيذه من الحكومة المصرية فى عموم القطر من ابريل ١٩٢٠ ، (القاهرة ، ١٩١٩) • كانت اللجنة تتكون من الشيوخ محمد أحمد الطوخى رئيسا ومن هيئة كبار العلماء وعضو المحكمة العليا الشرعية سابقا ، يوسف

هذه الخبرة التى قدمناها تدل على أنه لا يكفى أن يكون ذوو السلطة على دراية بما ينبغى أن يتخذوه من اجراءات لنشر التعليم وجعله ظاهرة شعبية • ففتح المجال للنقاش والجدل يساعد على تهيئة الرأى العام وعلى ازاحة المخاوف التى تكون كامنة فى بعض قطاعات الشعب • ولكى يصير تعليم الناشئين تقليدا تربويا أصيلا ينبغى أن نهتم بآراء المعارضين ، سواء فى ذلك الذين يعارضونه من حيث كونه مبدأ أو اتجاها ، والذين يعارضونه من حيث محتواه محاولين أن يجعلوا الأمور تسير وفق ما يتصورون وما يألفون • ونحن ينبغى أن نتذكر أن تهيئة الرأى العام ليس أمرا سهلا • فالاتجاهات المعارضة لا تظهر بشكل يبير الاهتمام الا اذا كانت نابعة من مصادر استطاعت أن تجعل من نفسها قوة ضاغطة •

ثانيا ـ تنقية المشكلة من الظلال المضللة :

فتعليم الناشئة قد تصاحبه مشكلات أخرى تلقى عليه ظلالا مضللة ولتوضيح ذلك يمكننا أن نقدم مثالا من الظروف المصرية • ففى ٢٥ من أغسطس (آب) ١٩٣٦ صدر فى مصر قرار من وزارة التربية بتطبيق قانون الالزام فى بعض جهات مصر • ولكى ندرك الجو الذى أحاط بهذا القرار نشير الى الصرخات التى بقيت تدوى طويلا بسبب فقر الجماهير وحرمانها • ففى الثلاثينيات والأربعينيات مثلا كثرت الكتابة عن الظروف القاسية التى تعانى منها جماهير الفلاحين فيما يتصل بالمسكن والمأكل والملبس بل وعن قناعتهم المزرية (١٤) • وكثرت الدعوة الى اصلاح حال القرية وساكنيها ، بل نظمت بعض الجهود من أجل ذلك (١٥) • ولكن كل جهد بذل

أحمد الدجوى من كبار علماء الأزهر ، محمد على خلف الحسينى شيخ المقارىء بالقاهرة ، محمود أبو دقيقة مفتش بالمعاهد الدينية ، محمد عبد السلام القبانى سكرتير صاحب الفضيلة شيخ الجامع الأزهر •

(١٤) انظر مثلا : أحمد حسن الزيات ، « القرية أمس واليوم » ، **الرسالة** ، ١٥ من أكتوبر ١٩٣٣ •

(١٥) من ذلك مثلا « جمعية نهضة القرى » التى أنشئت فى ابريل ١٩٣٣ •

فى هــذا الاتجاه كان ضــئيلا بالنسبة لجسامة مشكلة أشــار اليها أحــد السياســـيين فى عــام ١٩٣٤ بقوله : « لا أظن شيئا مهملا فى مصر اهمــال القرية المصرية واهمال أهلها » (١٦) • ثم يشير وزير المالية المصرى الى المشكلة فى عام ١٩٤٥ قائلا : « من المعروف أن الفلاح والعامل فى مصر كانا على الدوام بمثابة البقرة الحلوب التى تســتغل لصالح الأغنياء والأقوياء • ومن دواعى الأسف أن هذه الحالة أصبحت منذ نشــوب الحرب أســوأ مما كانت من قبل بسبب حرمانهم من بعض ضرورات الحياة نظرا لاستفحال غــلاء المعيشة وضرورات الحرب (١٧) •

كان متوقعا تحت هــذه الظروف أن ينعكس على أطفال الفلاحين الذين يذهبون الى المدارس آثار الفقــر الذى يعانى منه ذووهم • وألقت ظروفهم القاسية ظلالا مضللة على المشــكلة • فمن ذلك مثلا تساؤل بعض الناس آنئذ : هل التعليم مقــدم على الخبز أو الخبز مقــدم على التعليم ؟ واتجــه بعض المتسائلين ـــ من القلة المتعلمة ـــ فى اجابتهم الى أننــا ينبغى أن نوفر لهؤلاء الأطفال الخبز أولا حتى اذا شــبعوا الحقناهم بالمدارس (١٨) • وأشار رئيس وزراء سابق الى أثر الفقر فى تعطيــــل نشر التعليم ـــ بل واضــعاف أثر ما يحدث منه ـــ قائلا : « اذا دعونا الى نشر التعليم فى القرية قام فى وجهــه هــذا العدو اللدود وهو الفقر • فالمتعلم يحتاج الى كفاية فى الطعــام والى الأداة التى يقــرأ بها ويكتب ، وكل هــذا معدوم • ويؤســفنى أن أذكر للقارىء أن بعض الأطفال فى بلدى نسوا القراءة والكتابة لا متناع وسائلها عنهم » (١٩) •

---

(١٦) محمد حسين هيكل ، « مشروع القرى » ، **الرسالة** ، ١١ من يوتيو ١٩٣٤ •

(١٧) مكرم عبيد ، « الحالة المالية فى مصر » ، **الأهرام** ، ٨ من مارس ١٩٤٥ •

(١٨) انظر مثلا : « التعليم الالزامى » ، **الأهرام** ، ٥ من فبراير ١٩٤٠ •

(١٩) اسماعيل صدقى ، « الانتاج الحكومى واتجاهاته » ، **الأهرام** ، ١١ من أغسطس ١٩٤٤ •

عادى فى ضوء ما أشرنا اليه من فقر أن نتوقع ثقل عبء ارسال الأطفال الى المدرسة ، ووفاء ذويهم بمطالبهم • ثم عادى أيضا أن نتوقع أن الطفل فى حد ذاته بالنسبة لوسط اجتماعى كهذا يكون ذا قيمة اقتصادية ، وبخاصة فى مجتمع زراعى لا يزال - كما ذكرنا من قبل - يسير فى الزراعة على الأساليب البدائية • وشىء متوقع أن يتخلف الأطفال عن حضور المدارس ، وأن يتعرض ذووهم - فى المناطق التى طبق فيها الالزام - للمؤاخذة • وضج الفلاحون من ذلك • وفى البرلمان المصرى فى عام ١٩٤٠ انتقد أحد أعضاء مجلس الشيوخ الاجراءات التى تتبع فى معاقبة الأهالى الذين لا يواظب أطفالهم على حضور المدرسة ، وأشار الى أن معظمهم من الفقراء الذين لا يستطيعون دفع الغرامة • ورد عليه وزير التربية - أو وزير المعارف العمومية كما كان يسمى - بأنه قد اتفق مع زميله وزير العدل على ايقاف هذه الاجراءات (٢٠) •

ان مشكلة الفقر الذى انعكس على مظهر الأطفال وصحتهم ومواظبتهم كانت محل نقاش وجدل • واذا كان الانسان يتفاءل عادة بوضع مثل هذه المشكلة موضع النقاش والجدل فانه لأمر مؤسف أنها نجحت فى القاء ظلال مضللة على مشكلة تعميم التعليم • ليس الحل الصحيح للمشكلة كامنا فى ارجاء تعميم التعليم الى أن يتم تعميم الخبز • وليس من الحل الصحيح أن نتراخى فى فرض الالزام أو فى تطبيق قانون أصدرناه بهذا الشأن • ولكن المناسب والسديد فى مثل هذه الظروف أن نتجه الى علاج هذه المشكلات عن طريق التفكير فى شىء مثل التوسع فى الخدمات التربوية بتقديم الغذاء والكسوة والاشراف الطبى ومواد القراءة وما الى ذلك • فمثل هذا الاجراء قد يجعل المدرسة شيئا حبيبا بالنسبة للأطفال ولذويهم • أما ما يتصل بالشكوى من أن الأطفال الذين أكملوا المدرسة وتركوها دون الالتحاق بمدرسة تالية قد نسوا القراءة والكتابة فأمر يدعو

(٢٠) « مجلس الشيوخ » ، **الأهرام** ، ٨ من مايو ١٩٤٠ •

الى التفكير فى توفير مواد قراءة شعبية ، وفى ضرورة اتاحة الفرصة لمزيد من التعليم بعد ترك المدرسة .

والسياق قد يدعونا الى نوع من الاستطراد نقرر فيه أن الفقر ليس هو المشكلة الوحيدة التى تلقى ظلالها على مشكلة تعليم الشعب ، وان الأمر ليس قاصرا على الدول النامية . ففى بريطانيا مثلا يمتد التعليم الالزامى للأطفال الى مرحلتين هما الابتدائية والثانوية . والمدارس الثانوية فى بريطانيا أربعة أنواع هى : الثانوية الأكاديمية ، والثانوية الشاملة ، والثانوية الفنية ، ثم الثانوية الحديثة . والمدارس الثانوية الحديثة تتلقى من التلاميذ أكثر مما يتلقى أى نوع سواها . ثم هى أكثر الأنواع تواضعا فى طلابها وامكاناتها ومستوى العمل فيها وكذلك فى مستوى هيئة التدريس بها . ومن هنا كانت مشكلاتها أكثر من مشكلات أى نوع آخر . ولقد كانت لهذه المشكلات ظلالها المضللة على قضية اطالة فترة التعليم الالزامى فى بريطانيا .

كان التعليم الالزامى فى بريطانيا ــ منذ صدور قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ وحتى عام ١٩٧١ ــ مطبقا فيما بين الخامسة والخامسة عشرة . ثم قررت الحكومة البريطانية مد الالزام عاما آخر بحيث لا يستطيع التلميذ أن يترك المدرسة قبل سن السادسة عشرة . وتقرر تطبيق ذلك اعتبارا من العام الدراسى ١٩٧٣ ــ ١٩٧٤ . وتلقى معظم المهتمين بتربية الشعب ذلك بشىء من الارتياح ، ومع أن هناك تربويين يطمحون أن يمتد تعليم الشعب فى صورته الالزامية الى سن الثامنة عشرة ، كان هناك من لا يرضيه رفع سن ترك المدرسة . ومن بين هؤلاء الساخطين جماعة من العاملين بالميدان وخاصة من لهم دراية بمشكلات تلاميذ المدارس الثانوية الفنية ، والمدارس الثانوية الحديثة . فهؤلاء كانوا يرون فى هذه السنة الزائدة نوعا من الاهدار ويتباكون على الأموال التى خصصت لها . وفى مقال نشره أحد مديرى المدارس الثانوية الشاملة فى أكتوبر (تشرين الأول) ١٩٧١ ورد تأكيد لتطلع تلاميذ المدارس الفنية والحديثة الى الخروج للحياة

العملية من قبل سن الخامسة عشرة • وقرر الكاتب كيف انهم يرون فى الحياة المدرسية عبئا عليهم • وفى سياق معارضة هذا المدير لاطالة سن البقاء بالمدرسة أشار الى أن ذلك يسبب شعورا بالاحباط للتلاميذ ، وانهم لذلك يلجئون الى الهرب من المدرسة أحيانا أو الى تخريب أثاثها • كما تظهر بينهم فى بعض الاحيان انحرافات سلوكية مثل السرقة • وهو يرى كذلك أن هذه السنة سوف تزيد من عبء المدرسين • فبعض المدرسين الممتازين يكونون مشغولين خارج الصف بعلاج مشكلات التلاميذ • وشيء عادى أن يتوقع الانسان زيادة هذه المشكلات وزيادة الجهد الذى يبذله المدرسون فى علاجها اذا امتد بقاء هؤلاء التلاميذ فى المدرسة حتى سن السادسة عشرة (٢١) •

ونحن من جانبنا نرى مثل هذا النقد بعيدا عن مواجهة مشكلة حقيقية تتصل بالمدرسة نفسها وبالدراسة فيها : لماذا ينفر تلاميذ المدرسة الثانوية الحديثة منها ؟ كيف يمكن تقديم برامج تشعر التلميذ بأهمية الحياة المدرسية : كيف يمكن اشعار التلميذ بدور المدرسة فى توجيهه وفى توفير سبل النجاح له فى الحياة العملية ؟ اننا نعتقد أن هذه قضايا تتصل بجوهر المشكلة وببعض جوانب علاجها • ولكننا على هذا النحو نجد أن مشكلة تلاميذ المدارس الفنية والمدارس الحديثة فى بريطانيا قد ألقت ظلالا مضللة على مشكلة اطالة فترة التعليم الالزامى • كما رأينا من قبل أن مشكلة الفقر فى مصر قد ألقت ظلالا مضللة على الأخذ بمبدأ تعميم التعليم وفرض الالزام ، وقد بينا أن تلك مشكلة ينبغى أن تدفعنا الى التوسع فى الخدمات التربوية لا التراخى فى تعميم التعليم والالزام بالحضور الى المدرسة •

ثالثا ـ الخدمات التربوية :

لا نستطيع أن نقدم هنا صورة نهائية للخدمات التى ينبغى أن تتيحها

---

(21) Bryan Allen, «The Waste of an Extra Year», The **Guardian.** Tuesday, October 12th, 1971.

الدولة لمن تعلمهم من أطفـــال الجماهير • فجزء كبير من هــذه الخدمات تحدده الظروف النوعية للأطفال • والمفروض أن هـــذه الخدمات تساعد على التخفيف من العوامل التى تحدث آثارا غير مرغـــوب فيها فى النظام المدرسى والعملية التعليمية • وهى بهذا الاعتبار تتصـــل اتصـالا مباشرا بمبدأ تكافؤ الفرص التربوية وتعتبر جزءا من تطبيقاته • والدول النامية ـ ومنها معظم الدول العربية ـ تتجه الى ضـــغط الخدمات حتى توفر نفقاتها للتوسـع الكمى فى التعليم • هناك خدمات اختفى منها ما كان موجـــودا أو تضـــاءل ، وخدمات لم يتسن تقديمها فى أى صورة على الاطلاق • ونحن يمكننا ان ندرك تراخى السلطات العربية ـ عن طريق الملاحظة العادية ـ فيما يتصـــل بخدمات نقل أطفال المدن الذين لا توجد مدارس قريبة من مســاكنهم ، وفيما يتصـــل بخدماتهم الطبية وبتوفير وجبة غذائية صحية ، ثم فيما يتصـــل باعانة التلاميذ الفقراء الذين تعوزهم وسيلة للنظافة أو للحصول على الملبس المناسب • وقد تكون بعض الدول العربية فى بعض هذه النواحى أحسن من البعض الآخـر • ولكننا لا نرى من بينها دولة واحدة استطاعت أن تؤدى دورها كاملا فى هـذا الاتجاه •

والآثار التى تترتب على الخدمـــات التربوية تكون أوسع ممـا يتصـورم الشخص العادى • فالتغذية مثلا قد تكـون أحـــد العوامل المســاعدة على الأخذ بنظام اليوم المدرسى الطـــويل ، أى الذى يقضى فيه التلميذ ســبع ساعات أو ثمانى ساعات بالمدرسة • ولقد كانت فى مصر حتى عام ١٩٥١ مدارس لتعليم أطفال الشعب تسمى « المدارس الأولية » ثم أطلق عليها منذ عام ١٩٥١ اسم « المدارس الابتدائية » • وكان قد حـــدث فى عـام ١٩٤٢ أن صدر القانون رقم ٣٥ الذى قـرر لأطفال هـــذه المدارس الحق فى وجبـة غذائية تقدم لهم فى كل يوم دراسى • ان ما ترتب على تقديم هـــذه الوجبة من تحسن فى متوســط وزن التلاميذ وفى صـــحتهم ـ على حـد ما أوردته التقريرات الرسمية ـ أمـر قد يكون متوقعـا بالنسبة للذين يعرفون ظروف الجماهير المصرية • ولكن أهم أثر تربوى بالنســبة للنظام المدرسى يتمثل فى أن الشـــكوى التى كانت عامة بسبب غياب الأطفال قد خفت اذ ارتفعت

نسبة حضورهم من ٦٠٪ الى ٩٦٪ . وأنه لأمر مؤسف أن تلغى وزارة التربية المصرية هذه الوجبة ابتداء من عام ١٩٥٦ – ١٩٥٧ استجابة للضغوط المتصلة بالظروف المادية التى كانت تعانى منها البلاد . ولا يخفف من هذا الأسف تلك الدراسة التى قام بها أحد باحثى وزارة التربية فى يناير ١٩٥٧ والتى تلقى قراءتها ظلالا من الشك على أثر وقف التغذية فى حضور الأطفال ، بل وفى صحتهم (٢٢) . وأيا كان الأمر فاننا نقرر هنا أنه ينبغى الا نلغى أى شىء من الخدمات بعد أن تصير حقا مقررا للتلاميذ بل ينبغى أن نتطلع الى التوسع فى هذه الخدمات ، وبخاصة فى الشعوب الفقيرة ومن بينها معظم الشعوب العربية . واذا كنا نتطلع الى تهيئة جو سعيد لأطفالنا فعلينا أن نقدم لهم كل ما يزيل عنهم الاحساس بالحرمان منذ دخولهم المدرسة وحتى يتركوها .

ولا يتعارض مع هذا الاتجاه ما يحدث فى بعض الدول من جعل التلاميذ يدفعون بعض النفقات البسيطة التى لا تمثل عبئا بالنسبة لهم . فبالنسبة لانكلترا مثلا يعتبر التعليم الابتدائى احدى مراحل التعليم الالزامى . والمدرسة الابتدائية هناك تقدم تعليما مجانيا لا يدفع فيه التلاميذ شيئا من مصروفات الدراسة ولا أثمان الكتب والأدوات المدرسية . ومع ذلك تحصل المدرسة منهم ثمن وجبة الغداء التى يتناولونها . وهذه الوجبة قد ارتفع ثمنها حتى وصل فى عام ١٩٧٢ – ١٩٧٣ الى اثنى عشر قرشا « 12 Pence » للوجبة الواحدة . ولكنها اختيارية والمجال مفتوح أمام الفقراء كى يطلبوا الاعفاء من ثمنها . وبعض التلاميذ – حتى من أبناء القادرين على دفع ثمنها – لا يشتركون فيها ، وهم يفضلون أن يحضروا معهم غداءهم . على أننا نفضل الا يدفع التلاميذ – دون تمييز بينهم – أى شىء من مثل هذه التكاليف . ففى ذلك تدعيم للشعور بالتجانس بين التلاميذ فى الجو المدرسى .

---

(٢٢) وزارة التربية والتعليم ، ادارة البحوث الفنية ، محمد نسيم رأفت ، **بحث رقم (٦) فى التغذية المدرسية وأثر وقفها فى المرحلة الأولى ،** (القاهرة ، ١٩٥٧) .

رابعا ــ قوانين الالزام بالحضور الى المدرسة :

تصدر الدولة عادة من القوانين ما يمكن تنفيذه كاملا فور اصداره • وهى لهذا تلتزم بحدود امكاناتها الراهنة وقت اصدار القانون • ولكى نوضح ذلك ببعض الخبرات أو الاجراءات العملية تشير الى تاريخ التعليم فى انكلترا فى القرن التاسع عشر • لقد اضطلعت بتربية أطفال الجماهير هناك ــ على سبيل التطوع ــ بعض الهيئات الخيرية والدينية • وكانت لهؤلاء جهود مشكورة فى نشر التعليم ولو أن المدارس التى انشئت عن هــذا الطـريق لم تكن كافية تماما لاستيعاب جميع أطفال الجماهير • وقد صدر قانون التعليم الأولى لعام ١٨٧٠ م فى ضوء هذا الواقع • فهذا القانون يوضح الطريقة التى يمكن بهــا تكــوين هيئات تربوية تنتخب فى الجهات التى لم تكن بهــا مدراس أولية كافية ، كما أنه يعطى هذه الهيئات الحق فى اصدار تشريعات محلية تفرض على الأطفال حضور المدارس لفترة تقررها الهيئة المحلية وتحددها فيما بين الخامســة والثالثة عشرة (١٣) وقد أدى التقدم السريع فى انشــاء المدارس الأولية عن طريق الهيئات التربوية المحلية بعد صدور هــذا القانون الى توفير عدد كبير من المدارس كان كافيا لتهيئة الظروف لاصــدار قانون التعليــم الأولى لعام ١٨٧٦ • وقــد فرض هــذا القانون على الآباء توفير نوع من تعليم القراءة والكتابة والحســاب على المستوى الأولى لأطفالهم ولكنه لم يفرض عليهم الحاق أطفالهم بالمدارس (٢٤) • وفى نفس عــام ١٨٧٦ صدر قانون ســـــــاندون Lord Sandon's Act وهو يحــــــــرم تشــــغيل الأطفـــال الذين هــم دون العاشرة فى أثنــاء العمــل بالمــدارس اذا كانت هناك مدرســـة تقع فى دائرة ميلين من مســـكن الطفل • وفى عام ١٨٨٠ صدر قانون آخــــر للتعليم الأولى جعل حضور المدارس الزاميا (٢٥) وبعد احدى عشرة ســـنة من هذا التاريخ اتخذت الحكومة فى عــام ١٨٩١

---

(23) **An Act to Provide for Public Elementary Education in England and Walcs, 9th August, 1870.**

(24) **Elementary Education Act, 1876.**

(25) Elementary Education Act, **1880.**

من الاجراءات ما جعل التعليم الأولى مجانيا بالنسبة للأطفال • (٢٦) وهكذا نجد أن السلطات بدأت بتهيئة الظروف لاصدار قانون الالزام واصدار التشريعات التى تساعد على تطبيقه فيما يتصل بتنظيم تشغيل الأحداث • وبعد تطبيق القانون أدت بها خبرتها الى أن تتحمل عن الآباء مصاريف الدراسة فأعفتهم منها •

ولكن هناك دولا تورطت فى اصدار تشريعات تتصل بالالزام بطريقة اعتبرت هذه الدول بسببها طرفا معطلا للقانون لأنها لم تستطع الوفاء بالتزاماتها من ناحية توفير المدارس لاستيعاب الملزمين • حدث مثل هذا الاجراء فى مصر حيث صدر دستورها عام ١٩٢٣ مقررا فى المادة التاسعة عشرة منه جعل المرحلة الأولية الزامية لكل من البنين والبنات • وبقيت مصر بعد ذلك عشرات السنين دون أن تستطيع توفير أماكن تستوعب كل الذين يبلغون سن المدرسة • وفى الهند ألزمت الدولة نفسها فى المادة ٤٥ من دستور ١٩٤٩ بأن تمد الناشئين فيما بين سن السابعة والرابعة عشرة بتعليم الزامى مجانى توفره لهم جميعا فى مدى عشر سنوات من صدور ذلك الدستور • وحتى الآن لا نجد أن الهند قد قطعت فى تحقيق ذلك الهدف شوطا يبشر بالوصول اليه بعد عشرات قليلة من السنين •

واذا كنا لا نوافق على اصدار تشريع بتطبيق الالزام قبل الاستعداد له فان ذلك ليس معناه أن نكون سلبيين ازاء مشكلات التسرب التى تعانى منها الدول النامية وبخاصة فى المرحلة الابتدائية • ان من الممكن مثلا أن تعمل الدولة على اصدار تشريع يلزم الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس بالاستمرار فيها حتى يصلوا سن ترك المدرسة • وبهذا يتكون تقليد مؤداه أن التقدم الى المدرسة للالتحاق بها اختيارى ولكن الاستمرار فيها اجبارى •

(26) Cp. G.A.N. Lowndes, The Silent Social Revolution, Oxford, 1969, p. 3

خامسا ـ تقرير نظام التعليم الشعبى فى اطار الاتجاهات العالمية المتطورة :

فى ظروف الحضارة البشرية المعاصرة ومتطلباتها ينبغى أن نعطى مزيدا من الاهتمام وأن نقوم بمزيد من الدراسة لتحديد ملامح الصورة التى نريد أن يكون عليها تعليم الشعب • ومن أجل ذلك ينبغى أن يكون من بين ما نأخذه فى اعتبارنا خبرات الدول التى سبقتنا وظروفها الاجتماعية والمادية حتى نحاول الوصول ـ فيما يتصل بدولنا ـ الى أفضل الامكانات المتاحة •

ولقد تهيأ للأمريكيين ـ فى الولايات المتحدة ـ نوع من المدارس العامة لتعليم الشعب تمتد من الفرقة الأولى حتى الفرقة الثانية عشرة ، ويمكن القول بأنهم استطاعوا الوصول الى ذلك منذ منتصف القرن التاسع عشر • وقد تهيأ لهم تبعا لذلك وقت طيب عملوا فيه على دعم النظام وتطوير البرامج وطرق التدريس • كما عملوا على النهوض بمستوى اعداد المعلم • وسبقوا غيرهم الى جعل التعليم مهنة لا يمارسها الا الذين تم اعدادهم لها • وقد رأينا كيف أن فرنسا منذ أواخر القرن الثامن عشر قد اتخذت من التعليم وسيلة لتنشئة جماهير المواطنين وفقا لصورة المواطن الحر فى مجتمع حر • وفرنسا من الدول التى لها مطامح فى تطوير التعليم الاجبارى والارتفاع بالمستوى الثقافى للجماهير وهى تسير فى هذا الاتجاه بخطى وئيدة ولو أنها بطيئة نسبيا • فقانون ٢٨ مارس (آذار) ١٨٨٢ فرض الالزام فيما بين السادسة والثالثة عشرة • ثم جاء قانون ٩ من أغسطس (آب) ١٩٣٦ فرفع السن التى ينتهى عندها الالزام الى الرابعة عشرة • وفى ٦ من يناير ١٩٥٩ صدر تشريع يقضى برفع السن التى ينتهى عندها الالزام الى السادسة عشرة على أن يطبق ذلك على الأطفال الذين ولدوا بعد أول يناير (كانون الثانى) ١٩٥٣ ، وهكذا كان أول تطبيق له عام ١٩٦٩ • وتوجد حاليا مقترحات لتحديث نظام التعليم الفرنسى • وهى تدعو ـ فيما تدعو اليه ـ الى أن يبدأ سن الالزام من الخامسة ومعنى ذلك أن تكون السنة الأخيرة بدور التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية اجبارية • ويهمنا أن نقرر أنه منذ عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ وصلت نسبة استيعاب

هذه الدور للأطفال الواقعة أعمارهم بين الخامسة والسادسة الى ١٠٠٪ (٢٧)

ثم لقد رأينا مما سبق أن التعليم الشعبى فى صورته الالزامية يمتد فى بريطانيا من سن الخامسة حتى السادسة عشرة ، ويمتد فى الاتحاد السوفييتى من السابعة حتى السابعة عشرة • معنى ذلك كله أن المدرسة الابتدائية تمثل – فى زماننا – أولى مراحل التعليم الشعبى فى صورته المتطورة •

والشعوب التى أشرنا اليها هذه شعوب تطورت حضارتها وتعقدت ، وصارت الحياة فيها تتطلب نوعا من الاعداد – أو التعليم – الجيد • وهى شعوب مستنيرة غنية ونحن لا نستطيع أن نقفز الى مستواها دفعة واحدة بامكاناتنا المحدودة • وحين نعتذر عن هذه المحاولة لمواردنا المالية المحدودة ينبغى أيضا ألا ننسى أن مجتمعاتنا تعانى من الجهل والجوع الثقافى وانها فى حاجة الى تطوير وسائل العيش فيها ، ثم هى فى حاجة الى الانتفاع بكل مواردها وما فيها من مواد • وهى اذا كانت لا تستطيع أن تتبنى نظاما على غرار نظام الدول المتقدمة وان تعممه فورا فان ذلك لا يمنعها من تبنى الاتجاه العام • تستطيع أن تبدأ مثلا بتبنى نظام لتعليم جماهير الناشئة يمتد من السادسة حتى الخامسة عشرة : فسن الخامسة عشرة قريبة من العمر الذى يقرره العرف للعمل • وعند سن الخامسة عشرة تتميز القدرات الخاصة للناشئين • وسن الخامسة عشرة تتيح الفرصة لتربية جيدة تزود المتعلم بمبادىء وقيم واتجاهات تساعده على الصمود أمام الضغوط البيئية ، وقد تساعده أيضا على أن يكون ذا تأثير فى البيئة نفسها • ثم هو اتجاه يسير على طريق العالم المتطور •

اننا عند تقرير نظام للتعليم الشعبى ينبغى أن نتذكر أننا نقرر نوع الجماهير التى ستكون فى بلادنا وشكلهم • وينبغى أن ندرك أن الفرق بين جماهيرنا

(27) Ministry of Education, **The Educational Movement in France,** 1973 — 1975, pp. 83 — 84.

وجماهير الدول المتقدمة فى المستقبل سيكون جزء كبير منه راجعا الى الفرق بين نوع التعليم الشعبى عندنا وتوعه عندهم • ثم ينبغى أن نتذكر أنه اذا بقى التعليم الشعبى عندنا قاصرا على المدرسة الابتدائية ثم قاصرا عن استيعاب جميع الأطفال فان ذلك سيؤدى الى تكوين نماذج بشرية سوف تبدو لأبناء الدول المتقدمة وكأنها أثرية أو متحفية ، وسوف تبدو معها مجتمعاتنا وكأنها نماذج تتجسم فيها ملامح كثيرة من المجتمعات القديمة ومجتمعات العصور الوسطى • وكل هذا يدعم اتجاهنا الى اطالة مدة التعليم الشعبى حتى السن التى يمكن أن يعتبر المتعلم عندها قد حصل نوعا من النضج يساعده على أن يخطو لميدان الحياة وأن يسهم فى مجالات الانتاج • طبيعى أن ذلك يجعل الوصول الى هدف تعميم التعليم أصعب وأبعد مما لو اقتصرنا على سن كالثانية عشرة ، ولكن نوعية الانسان الذى يمكن أن نصل اليه بعد تعليم يمتد حتى الخامسة عشرة ، وما يمكن أن نعلقه من آمال على هذا الانسان يجعلنا أشد اصرارا على هذا الاقتراح •

سادسا : تنظيم التعليم الشعبى فى ضوء المبادىء التربوية المتطورة :

وعند تطوير — أو استحداث نظام لتعليم جماهير الناشئة ينبغى أن نختبره لنتأكد من مسايرته للمبادىء التربوية المتطورة ومن رعايته لصالح الناشئين • فمن الأمور المتعارف عليها فى التنظيم التربوى — على ما هو واضح مما أسلفنا — أن يكون هناك جذع مشترك فى النظام القومى للتعليم تبدأ بعده التفرعات على أساس من استعدادات التلاميذ وقدراتهم • فمدخل النظام التعليمى ينبغى أن يكون موحدا بالنسبة لجميع الأطفال • ويتنافى مع العدالة ومع مبدأ تكافؤ الفرص السماح بوجود أى شكل من أشكال الازدواجية فى مدخل التعليم أو المرحلة الأولى منه ، وخاصة اذا كان ذلك يعنى وجود نظام لتعليم الجماهير بعيد عن النظام العام للتعليم •

وعندما تكون هناك ازدواجية فى النظام التعليمى فان التجريب من أجل التطوير أو التجديد ينبغى أن يتجه الى الجذع الأصيل للنظام القومى للتعليم وحده • فأى مدخل غير المدخل الرئيسى للنظام ينبغى أن يسد من أجل

اصلاح هذا النظام • ولقد حذرنا من اجراء التجارب فى أى مدخل جانبى لأن ذلك قد يصرف النظر عن مشـــكلة الازدواج وقد يؤدى الى تعطيـل الاصلاح •

ولعلنا نستطيع أن نوضح ذلك بمثال من تاريخ التعليم فى مصر • فمصر بعد الاحتلال البريطانى (١٨٨٢) أخذ يتطور فيها نوع من التعليم الأولى غير التعليم الابتدائى الذى كان مدخلا لنظام التعليم الحديث اعتبرته سـلطات الاحتلال نظاما لتعليم الشعب • وبدأ هـذا النوع من التعليم يثبت وينتشر منذ أوائل القرن العشرين : صارت له مدارس لاعداد معلميه ، وصارت له مناهجه وكتبه وميزانيته وتنظيمات الادارة والاشراف الخاصـة به • ونظرا لانعدام الصلة بينه وبين مراحل التعلم الحديث ـ مما ترتب عليه اضـعاف فرصة تلاميذه فى متابعة التعليم ـ تعرض لانتقاد المربين المصريين • ولكن بعض القادة التربويين فى أوائل الأربعينيات تورطوا فى تهيئة جـو لتدعيم هـذه الازدواجية وان لم يكن ذلك عن قصد •

ففى عام ١٩٣٦ حصلت مصر على اسـتقلالها وفقا لمعاهـدة أبرمتها مع بريطانيا • وأعقب ذلك أن وجه كثير من المصريين جهودهم الى المشـكلات الداخلية والى العمل على تطوير بلادهم وفقا لمجالات اهتمامهم • ومما تم فى هـذا الاطار انشاء الجمعية المصرية للدراسـات الاجتماعية فى عام ١٩٣٧ • وفى عـام ١٩٣٩ أعلنت الجمعية اعتزامها على اتخاذ بعض الاجـراءات فى مجال الاصـلاح الريفى وفى مكافحة الفقر والجهل والمـرض • وأعلنت الجمعية أنها تؤمن بضرورة اسـهام الجماهير فى ذلك على أن يكون هـذا الاسهام صادرا عن وعى وايمان بقيمة ما يعملون • واختارت الجمعية لتطبيق محاولتها قرية « المنايل » وهى احـدى القرى التى كانت محرومة من كل مظهر للخدمـة الاجتماعية • وكان من بين ما أسسته الجمعية فى هـذه القرية مركز اجتماعى مزود بقاعة اجتماعات ومكتبة وراديو ، ويشرف على ادارته متخصص اجتماعى •

وفى اطار هذا الاتجاه الى التطوير أيضـا قامـت رابطة التربية الحديثة ـ التى

أنشئت فى عام ١٩٣٦ ــ بعمل دراسةفى ابريل (نيسان) ١٩٤٠ لمشكلة تطوير التعليم الأولى فى البيئة الريفية على نحو يجعل للمدرســة دورا ايجابيا فى تطوير البيئة المحلية •وقد تناولت هذه الدراســة الامكانات التى ينبغى توفيرها لهذه المدرسة ، كما تناولت محتوى النشاط وطريقة العمل • وتم فيها استعراض بعض الخبرات الأجنبية التى تمت فى هذا الصدد •

ويظهر أن وجود بعض الأعضاء الذين كان لهم نشاط فى كل من المنظمتين أدى الى قيام نوع من التعاون بين الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ورابطة التربية الحديثة تم بمتضاه انشاء أول مدرسة أولية ريفية بقرية « المنايل » فى عام ١٩٤٠ ــ ١٩٤١ • وقد كان نصف نشــاط هذه المدرسة موجهـا الى التدريب على أعمال البيئة الريفية من فلاحة ، وتربية دواجن ، ومصنوعات زراعية ، وعمل أثاث بسـيط من مواد البيئة الريفية ، ونحو ذلك • كما أن هذه المدرسة أسهمت مع المــركز الاجتماعى فى تقديم برامج لتعليم الكبـار وتوعيتهم •

والواقع أن نظام هــذه المدرسة قد أمعن فى توســيع الفجوة التى كانت بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى فى مصر • فالمحتوى التعليمى للمدرســة الأولية كان قريبا من المحتوى التعليمى للمدرســة الابتدائية فيما عدا اللغة الأجنبية التى كانت تميز المدرسة الابتدائية تمييزا كبيرا • أما مدرسة المنايل فقد كان محتوى المــواد الدراسـية التقليدية فيها أدنى من محتوى هــذه المواد بالمدارس الأولية العادية • وهذا أمــر يجعل التقاء النوعين ــ الأولى والابتدائى ــ غير ممكن • كما أن هــذا الاجراء يتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التربوية • وربما كان الأفضل أن يلتزم المجربون بأن يصلوا فى نهاية هــذه المدرسة الى نفس المسـتوى الذى ينتهى اليه التعليم الابتدائى حتى يستطيع ذوو الاستعدادات المناسـبة من التلاميذ أن يتابعوا تعليمهم فيما وراء هــذه المرحلة • ولكن هذه التجربة فتحت الطريق للســير فى النظام المزدوج ، وكانت لها آثارها فى الابقاء على سياسة ابعاد أطفــال الجماهير عن التعليم الحديث • فهذه المدرســة قد لقيت من الدعاية ما جعلها مقصــدا لكثير من

الزوار العرب والأجانب . وقد وجدت تجربتها من المؤيدين أكثر مما وجدت من المعارضين . وأخذت الدوائر الرسمية تعلن عن رغبتها فى أن تمتد هذه التجربة الى مناطق أخرى . كما أخذت الظروف تمهد الطريق للسير فى انشاء تعليم أولى ريفى لأطفال المناطق الريفية يعدهم للعمل فى البيئة التى نشئوا فيها .

ففى أغسطس ١٩٣٩ أنشئت وزارة الشئون الاجتماعية . وأخذت هذه الوزارة تبدى اهتماما كبيرا بحياة الريفيين ومشكلات الريف . وكان أمر الاهتمام بالريف هو الشاغل الوحيد لادارة الفلاح التى أنشئت بهذه الوزارة فى عام ١٩٣٩ أيضا . وبدأت ادارة الفلاح منذ عام ١٩٤١ تنشىء مراكز اجتماعية قومية على غرار المركز الاجتماعى بقرية المنايل . واقترحت على وزارة التربية أن تنشىء بجوار كل مركز مدرسة أولية ريفية تقوم بتدريب أطفالها حرفيا ، ويرتبط التعليم فيها بمحتوى البيئة المحلية واحتياجاتها (٢٨) .

ثم فى الثانى من أكتوبر ١٩٤٢ طلبت الحكومة المصرية من الوزارات والمصالح المختلفة دراسة احتياجات البلاد لاعداد خطة عمل لما بعد الحرب العالمية الثانية.وبدأت الوزارات المختلفة تخطط فى هذا الاتجاه.وصار واضحا فى صيف ١٩٤٣ أن وزارة الزراعة فى خطتها للنهوض بالريف المصرى تعتزم انشاء وحدات زراعية تديرها مجالس قروية . وكان مفروضا أن تقوم هذه الوحدات بتجارب زراعية لتطبيق نتائج الأبحاث التى تتم فى الوزارة ، وأن تخصص مساحات من الأرض لهذه التجارب . وكان مفروضا كذلك أن تلحق بالوحدة الزراعية مدرسة أولية ريفية تعنى بتقديم نوع من التربية يهتم نظريا وعمليا بالزراعة وتربية الحيوان . وكانت ترجو أن يتم انشاء هذه المدارس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (٢٩) .

(28) Cf. Ministry of Social Affairs, **Social Welfare in Egypt,** (Cairo, 1950), pp. 9ff.

(٢٩) انظر مثلا : **الأهرام** ، ١٩٤٣/٧/٨ ، وكذلك ١٩ و ١٩٤٣/٩/٢٠

أما وزارة التربية فلم تنتظر نتائج تجربة المنايل ٠ ولم تنتظر كذلك مشروع وزارة الزراعة ٠ ولم تهتم بمقترحات ادارة الفلاح بوزارة الشئون الاجتماعية ٠ ويظهر أنها كانت تعتبر نفسها المرجع الوحيد لشئون التربية ٠ فانطلقت تنشيء مدارس أولية ريفية حسبما ترى ٠ وبدأت بانشاء خمس وثلاثين مدرسة من هذا النوع فى عام **١٩٤٣ - ١٩٤٤** ٠ وفى التقرير الذى أعده وزير التربية عام **١٩٤٣** عن السياسة التربوية - استجابة لما طلبته الحكومة من الوزارات فى الثانى من أكتوبر **١٩٤٢** - يقرر الوزير أن التعليم الأولى ينبغى تكييفه لمطالب البيئة ، وأن المدرسة الأولية الريفية ينبغى أن تعلم الزراعة والحرف الريفية ٠ أما المدرسة الأولية بالمدينة فينبغى أن تعلم أشغالا صناعية وتجارية (٣٠) ٠

هكذا نجد أن ما قامت به رابطة التربية الحديثة من استحداث وتجديد فى محتوى مدرسة كان ينبغى الغاؤها أدى الى دعم وجودها ، كما أدى الى احكام الازدواجية فى النظام التعليم فى مصر ٠ وطال عمر هذا النظام المزدوج الى أن تقرر الغاؤه فى عام **١٩٥١** ٠ وهذا يؤيد اتجاهنا الى أننا ينبغى - عند اعداد برنامج أو نظام للتعليم الالزامى - أن نراجع برامجنا وتنظيماتنا فى ضوء المبادىء التربوية وفى ضوء رعاية صالح الناشئين ٠ كما أننا ينبغى ألا نستحدث أو نجدد فى نظام نريد الغاءه بشكل يعطى هذا النظام من الرونق ما يضمن له نوعا من اطالة العمر ٠ يكفى نظام التعليم الأولى المصرى - وخاصة النوع الريفى منه - عيبا أن التربية فيه كانت وسيلة لتجميد الوضع الاجتماعى فى حين أن احدى وظائف التربية هى المساعدة على التحرك والانتقال من وضع الى آخر ٠

---

(٣٠) أحمد نجيب الهلالى ، **تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر** ، (القاهرة ، ١٩٤٣ ٠

٦ ـ خاتمة :

اتجه هـذا الفصل الى استعراض فلسفة التعليم الالزامى وتنظيمه بما يساعد على تكوين مجموعة من القيم والمبادىء ازاء جماهير الناشـئة • ومشـكلة توفير نوع من التعليم الالزامى مشـكلة صـعبة تعانى منها الـدول النامية • والتكاليف المادية لهذا التعليم تعتبر أصعب جوانب المشـكلة بالنسـبة لهذه الدول • ولقد أدت رغبة هـذه الدول فى اسـتغلال امكاناتها المحدودة الى الاقتصاد فى جوانب متعددة من تعليم جماهير الناشئة الى الحد الذى يؤثر فى مستوى هـذا التعليم • ونحن ـ فى العالم العربى ـ فى حـاجة الى وقفـة متأنية نراجع فيها غاياتنا ، ونستجلى الطريق الموصلة لهذه الغايات •

ولقد كان واضحا من ثنايا ما قدمناه أننا ـ حين نتناول النظام القومى للتعليم أو تنظيم تعليم الشعب ـ ننظر الى المدرسة الابتدائية على أنها أول مراحل النظام التعليمى ، وأنها المدخل الذى ينبغى أن يكون موحدا ، بل وحيدا ، بالنسبة لجميع الأطفال •• ولا يعنى هذا أن البحث فى فلسفة النظام التعليمى لا يمتد الى ما قبل التعليم الابتدائى ، فنحن عادة نتناوله فى مثل هـذه الدراسـة • ولكن مؤسسات تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية لا تزال تأخذ مكانها خارج الحلقات ـ أو المراحـل ـ المتعارف عليها بالنسبة لبناء النظام القومى للتعلم •

على أن ذلك كله لم يمنع من الاهتمام بتربية الأطفـال فيما قبـل المرحلة الابتدائية ، وخاصة فى الدول المتقدمة • فالواقع أن سنوات ما قبل المرحلة الابتدائية ، وما يمر به الطفل فى أثنائها من خبرات أمر يؤثر تأثيرا نفسيا كبيرا فى الأطفال ، وينعكس على تشكيل شخصيتهم • وقد لاحظ المهتمون بشئون الأطفال أيضا أن الصغار الذين يرسـلون من رياض الأطفـال الى المدرسة الابتدائية يكـونون متميزين فى خبراتهم ، وفى مهـارات التحدث والتعبير ، وفى نواحى أخـرى غير ذلك ، بعكس الأطفـال الذين يأتون مباشرة من منازلهم ليلتقوا بالمدارس الابتدائية • وهذه الملاحظة أثارت الاهتمام

فى السنوات الأخيرة ، وهى أن هناك حاجة ماسة الى انقاذ الصغار الذين يعيشون فى بيئات تعانى من الحرمان الاقتصادى وبالتالى من الجوع الثقافى . وكان من بين الاجراءات التى رأت بعض الدول تبنيها ـ من أجل صالح هؤلاء الصغار ـ انشاء دور تربية لهم يلتحقون بها قبل أن يصلوا الى سن المدرسة الابتدائية .

هكذا يحدث تحول فى النظرة الى دور تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية . كانت هذه الدور من الميزات التربوية التى كان يستمتع بها أطفال البيئات الموسرة . وكان نشرها وتيسير الالتحاق بها أمـرا لا يقلق السلطات التربوية . ولكنها الآن صارت شيئا ينظر اليه على أنه ضرورى للأطفال ، وخاصة هؤلاء الذين يعانون من حياة الحرمان .

الفصل الثالث

التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية

التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية *

١ ـ عرض تمهيدى :

لا تزال مؤسسات تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية تأخذ مكانهـا خارج المراحل المتعارف عليها فى النظام القومى للتعليم • وليس عيبا خطيرا فى النظام التعليمى أن نجده يتيح فرصة ضيقة أو محدودة للأطفـال الذين لم يبلغوا سن التعليم الابتدائى : سن الالزام فى الدول التى سبقت اليه أو التى تطمح الى الاخذ به يبدأ مع سن القبول بالمرحلة الابتدائية • وقاعدة التعليم ـ أو جذعه الموحد ـ الذى يبدأ بعده التفريع والتنويع تبدأ على نحو ما ذكرنا من قبل بالصف الأول من المرحلة الابتدائية ، وتنتهى اما بانتهاء المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة • وحين نذكر التعليم المدرسى ـ أو التعليم النظامى ـ فان السامع أو القارىء عادة يتصور شيئا بادئا بالمرحلة الابتدائية •

والمرحلة الابتدائية فى النظم التعليمية الحديثة ترتبط بسن معينة تتراوح فى بدايتها بين الخامسة والسادسة وأحيانا السابعة • وتنتهى عادة عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة • فحوالى سن الخامسة أو السادسة يكون الأطفال قد حصلوا من النضج الاجتماعى والنفسى ما يسـاعدهم على أن يتركوا محيط الأسرة فى شىء من اليسر ، وأن يبتدئوا فى نوع جـاد من التدريب العقـلى والاجتماعى بين أقرانهم • وحيث أن هذه المرحلة تنتهى عادة فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة فانها تعتبر مرحلة تقع موقعا متوسطا بين سنى بداية العمر وفترة المراهقة •

ولكن ظروف الأطفالفى السنين الأولى من حياتهم ـ أو فيما قبـل سن المرحلة الابتدائية ـ جعلت منهم مشكلة تربوية وخاصة فى عالمنا المعـاصر للأسباب الآتية :

---

* Pre-School Education.

١ ـ أن كثيرا من الأطفال قد يفقـــدون الاشراف الواعى والرعاية الطبية، والتغذية الصحية لظروف تتصل بجهل الوسط الذى يشـــبون فيه أو بعجزه المادى أو بكلا الأمرين من جهل وفقر • وتزداد هذه المشكلة تعقيدا بوجـه خاص فى الدول النامية • فحظ الاطفال من الخدمات فى هذه الدول محدود أو شبه منعدم بسبب الامكانات المحدودة للدولة ، وما يترتب على ذلك من عجز الدولة عن أن تفى بواجبها على الوجه الأكمل فى مجالات كثيرة منها رعاية الاطفال • وفى هذه الدول النامية نجد الأوساط الجماهيرية عادة تعـــانى من مستوى الحياة المتواضع ، ونجد كثيرا من الأسر تترك أطفالها لرحمة الظروف التى يعيشون فيها • ثم نجد الجو العام الذى تعيش فيه هذه الأسر محروما من لمسات العلم وملامح المدنية الحديثة ، ونحو ذلك مما نعرفه ونلمسه فى كثير من فئات الناس بالعالم العربى وبأى عالم نام نتصل به • ان مشكلات الصغار فى هذه الدول جديرة بالتفكير •

واذا كنا قد أوردنا هذا سببا للتفكير فى مشكلة تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية نانه ـ على الرغم من أهميته ـ لا يزال بعيدا عن مألوفنـــا عند التفكير فى السياسة التربوية • فمعظم المسئولين عن شئون التربية بالبـــلاد العربية يعتبرون انشاء مؤسسات تربوية فيما قبل المرحلة الابتدائية نوعا من الترف لا داعى اليه • ولكن ما أوردناه هنا يوضح أنه اجراء علاجى لضمان التنشئة الصحية للصغار ثقافيا واجتماعيا •

٢ ـ هناك أطفال فى القطاعات المتنورة وفى أوساط العمال تضطر أمهاتهم للخروج الى العمل ، وهم يحتاجون الى من يقوم مقام الأم فى فترة غيابها • وتزداد هذه المشكلة كلما ارتفع مستوى المعيشة ، واضطرت المرأة الى الكسب من أجل الاسهام فى نفقات البيت أو من أجل توفير حياة يسودها طابع اليسر والرخاء • والمجتمعات التى تيسر العمل للنساء هى عادة مجتمعات تحتاج الى خدمات المرأة من أجل دفع عجلة التطور والانتاج • واذا كانت هذه المجتمعات من جانبها تشجع المرأة على العمل أو الاسهام فى الحياة العامة فان على السلطات فيها مسئولية تجاه صغار الأطفال وتنشئتهم تنشئة ينعمون فيها بحقهم فى الرعاية الواعية •

٣ ـ أدت الانفجارات السكانية التى تكتسح العالم الى تجميع المساكن فى عمارات ومبانى ضخمة ، وخاصة فى المدن الكبيرة . وفى مثل هذه المبانى تقنع الأسرة عادة بالحياة فى شقة صغيرة . وأصغر من مسكن الأسرة تكون المساحة المخصصة للأطفال أو التى يسمح لهم بالحركة فيها ، فالأسرة تخاف على الطفل من الشرفة ، وتخاف عليه حين يقترب من بعض الأجهـزة والأدوات الكهربائية ، كما أنها أحيانا تخاف منه على ما تمتلك من أجهزة وأدوات وغير ذلك . هناك تحذير للطفل وهناك حدود ضيقة يمكنه أن ينشط أو يلعب فيها. ومثل هذا النوع من الحياة ينبغى أن يصحبه متنفس ينطلق فيه الأطفـال ، وينعمون فيه بشىء من الحرية ، ويتوفر للأطفال فيه شعور بالأمن واحساس بأن المكان لهم وبأنهم ينتمون اليه .

٤ ـ ان ازدياد التعقد فى مدنيتنا المعاصرة قد جعل خروج الطفل بمفرده ـ حتى فى السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ـ مجازفة غير مأمونة العواقب . فالشوارع مزدحمة بوسائط النقل . وجرائم الكبار تنوعت تنوعا امتدت فيه الى حياة الأطفال . وعوامل الاغراء بارتياد أو اكتشاف المناطق المجهولة للطفل قد تعرضه لأن يضل . ثم قلما يجد الكبار من الوقت ما يكفى لاشباع حاجـة الطفل الى الانطلاق والحركة خارج البيت . وهذا أمر يتحتم معه التفكير على مستوى الدولة فى شئون هؤلاء الأطفال وتنشئتهم بطريقة تساعدهم على النمو العام .

كانت هذه بعض الظروف التى أدت الى تزايد عناية الدولة الحديثة بتربية الصغار فيما قبل سن المدرسة الابتدائية . وينبغى أن نقرر فى هذا السـياق أننا لا نجد من بين الدول دولة استطاعت أن تشبع حاجات الطفولة تماما فى هذا الاتجاه ، أو استطاعت أن تقدم برنامجا كاملا للخدمات التربوية يمكن أن يعتبر مثالا أو نموذجا ناجحا لحل المشكلة . ولقد اختلفت الدول فيما بينهـا فى نوعية الخدمات المتصلة بالصغار وفى مدى اتساعها . هناك دول تمتد فيها رعاية الطفولة الى ما قبل الولادة بل أحيانا الى ما قبل الحمل . فبعض الدول لا تبيح الزواج الا للأصحاء تفاديا لانجاب أطفال مشوهين ، واعفـاء للطفولة

البريئة من أن تخرج الى الدنيا بمرض وراثى لا ذنب لها فيه • وتمتد العنايه الى الحامل فى بعض الدول ـ كما هو الحال فى بريطانيا ـ بالاشراف الطبى وبالتغذيه ضمانا لاستيفاء التكوين الكامل للجنين • وبعد الولادة فى بريطانيا نجد أن الدولة تتجاوز حدود العلاج والغذاء فتقدم ما يسمى علاوة أسرية يتحدد مبلغها وفقا لعدد الأطفال فى الأسرة ، سواء كان الوالدان موظفين أو غير موظفين • فاذا ما حصل الوليد قدرا من النضج وجد أمامه ـ فى بعض الدول ـ حدائق الأطفال وساحات الألعاب • ثم هناك بعد ذلك ـ وفقا لظروف الدول وظروف الأطفال ـ دور الحضانة ورياض الأطفال •

٢ ـ لمحة تاريخية :

على أننا ـ تحريا للانصاف من وجهة نظر تاريخ التربية ـ ينبغى أن نشير الى أن مشكلة تربية الصغار فيما قبل المرحله الابتدائية قد شغلت التربويين الذين سبقونا • وحيث ان التعليم الحديث فى العالم العربى قد جرى تنظيمه على النموذج الأوربى ـ فى أثناء القرنين التاسع عشر والعشرين ـ فاننا يمكننا أن نشير الى حركة الغرب فى هذا الاتجاه راجعين فى ذلك عدة قرون الى الوراء • ففكرة انشاء مدرسة لذوى الأعمار الصغيرة جدا من الأطفال أمر تناوله وكتب فيه « يوحنا كومينيوس «Johann Amos Comenius» التشيكوسلوفاكى (١٥٩٢ ـ ١٦٧٠) • فلقد تصور كومينيوس نظاما للتعليم ذا مراحل أربع ، مدة كل منها ست سنوات • وأولى هذه المراحل مرحلة الصغار من الأطفال (١) ، وهذه تبدأ من أول يوم يخرج فيه الوليد الى الدنيا ، وتستمر حتى اكمال السادسة من العمر • والمدرسة التى تتلقى الأطفال فى هذه المرحلة لا تنفرد بتربيتهم استقلالا وانما تؤدى دورها فى ذلك متعاونة مع البيت •

اهتم كومينيوس فى هذه المرحلة بتربية الجسم وكذلك الحواس • لقد دعا الى العناية بتغذية الأطفال ونومهم وامدادهم بالهواء الطلق والتدريبات

التى تساعد على بناء أجسام تليق بالنفس البشرية • واهتم كذلك بتربية حواس الاطفال فى هذه المرحلة • ولم تكن نظرته فى ذلك تقف عند حد تدريب هذه الحواس لتؤدى وظيفتها ، ولكنها ذهبت الى آفاق أبعد من ذلك • فالحواس هى الوسيلة الاولى لوضع أسس المعرفة التى ينبغى تزويد الكائن البشرى بها ليستطيع مواجهة مطالب الحياة • الحواس هى وسيلة الطفل — حتى وهو لا يزال على ركبتى أمه — فى الاتصال بكل العلوم والفنون • فاستعمال البصر والسمع والذوق واللمس أمر يتضمن — اذا جاز — نوعا من الاستعمال لتعبيرات عامة مثل « شيء ، لا شيء ، موجود ، هكذا ، بالعكس ، مماثل ، مغاير ••• » ثم اتصال الطفل أو خبرته بالسماء والارض والهواء والنار والمطر والحجارة والحديد والنبات والحيوان وما الى ذلك أمر يساعده على أن يشق طريقه للاتصال بالعلوم الطبيعية • وبالمثل يعتبر الاستعمال الذكى للغة فى هذه المرحلة مفتاحا يساعده على الدخول الى الفروع المختلفة للمعرفة • واقترح كومينيوس — كعون على بداية طيبة — كتابين : أحدهما لارشاد الأمهات الى ما ينبغى تعليمه للأطفال ، والثانى للأطفال وهو كتاب يأخذ فى اعتباره أن الحواس هى الوساطة الأولى للمعرفة (٢) •

لسنا بصدد تتبع التطورات التى حدثت بعد ذلك فهذا أمر لا يتفق مع السياق الذى نكتب فيه • غير ان هناك حدثا تربويا لا يمكننا أن نغفله وهو مولد ما سمى « روضة الاطفال Kindergarten » فى النصف الأول من القرن التاسع عشر • فقد اهتم « فريدريك فروبل Friedrich Froebel » الالمانى (١٧٨٢ — ١٨٥٢) بتربية الأطفال فيما قبل السن المعتادة للمدرسة • أى من فجر الطفولة الى حوالى سن السادسة ، حيث تتسلط على الطفل دوافعه وعواطفه أكثر مما تتسلط عليه أفكاره • ففى عام ١٨٤٠ فتح فروبل

(2) a — W. Boyd, **The History of Western Education,** tenth edition, (London, 1972), pp. 250 — 256; b — J. Brubacher, **A History of the Problems of Education,** second edition, (New York, 1966), p. 381.

أول روضة للأطفال (٣) ، تبدأ من مجالات اهتمام الأطفال ، وتقوم أساسا على اللعب والنشاط . وكان النظام فى روضته مرنا يسمح للطفل بأن يمارس أى نوع من التدريبات يساعد على النمو . ولكن فروبل كان فى نفس الوقت يهتم بتوفير عنصر الاستمرار والاتصال فى مناشط الأطفال. ومن هنا نجد أنه نظم اشغالا وألعابا معينة لتكون محور الحياة فى الروضة ، وهذه الأشغال والألعاب كانت تبدأ بسيطة ثم تتزايد تعقيدا كلما تقدم الطفل فى العمر بحيث تتناسب مع نموه . وتقع المناشط التى نظمها فروبل للأطفال فى ثلاث مجموعات :

١ ــ هناك مجموعة الهدايا والأشغال التى يقصد بها جعل الطفل على الف بالجماد أو بالأشياء التى لا روح فيها .

٢ ــ وهناك البستنة والاهتمام بالحيوانات الأليفة ، ويقصد بهما تنمية روح الرعاية للنبات والحيوان .

٣ ــ ثم هناك الألعاب والأغانى التى تهدف الى جعل الطفل على دراية بطباع الانسان والحيوان .

ربما كانت الألعاب والأغانى أقوى مظهر لروح رياض الأطفال عند فروبل . لقد كانت تدور حول الأشياء البسيطة التى تثير اهتمام الأطفال ، والتى تمر بهم منذ الطفولة المبكرة حيث يبدأون تعلم أبسط الحركات ، وحتى النضج الذى يمكنهم من مصاحبة أمهاتهم الى السوق . ولكن يظهر أن فروبل لم يهتم بترتيب جميع المناشط التى اقترحها أو تصورها بحيث يظهر عنصر الاستمرار والاتصال ، فهو قد توخى ذلك فيما كان يقدم للأطفال من أدوات فقط . ولكى نحصل على فكرة واضحة عن التنظيم المتسلسل الذى يعكس ناحية الاستمرار والاتصال نشير الى الهدايا واللعب التى كانت تقدم للأطفال . فأولا كانت تقدم الى الطفل كرة مصنوعة من

---

(٣) كان يدعوها The Universal German Kindergarten

الصوف ، وفى المرة الثانية تقدم اليه كرة ومكعب واسطوانة وجميعها مصنوعة من الخشب ، وفى المرة الثالثة يقدم اليه مكعب خشبى ينقسم بدوره الى ثمانية مكعبات صغيرة ، وفى المرات الرابعة والخامسة والسادسة تقدم الى الطفل مكعبات متدرجة فى الصعوبة تنقسم الى أجزاء تتغير فى شكلها ، وتناسب أطفالا حصلوا نوعا من النضج • ثم هناك الهدايا التى كانت توضع فى أيدى الأطفال فى مراحل العمر الأكبر من لوحات مربعة
~~أشار الى قيمتها فى التربية الجسمية والعقلية ، فالطفل يدرب عضلاته حين~~
للأطفال وتربيتهم • كما أنه يعتبر الكرة أكثر الهدايا والألعاب قيمة من ناحية مغزاها ومعناها بالنسبة للطفل منذ توضع فى يده وسنه ثلاثة أشهر أشهر فقط ، فأشار الى قيمتها النفسية من حيث كونها تعطيه فرصة للاتصال بالعالم الخارجى ، وتساعده على التمييز بين ذاته وغيرها • كما أشار الى قيمتها فى لاتربية الجسمية والعقلية ، الفطفل يدرب عضلاته حين يمسك بالكرة ، ويتعلم ـ حين تكون منبتة له بخيط ـ كيف يوجهها فى اتجاهات مختلفة • وهكذا تنمو أطرافه وحواسه وانتباهه ، كما تنمو قدرته على النشاط الذاتى المستقل • وتعطى الكرة فرصة للتدريب اللغوى حين يلعب بها مع الكبار ، وينطقون بألفاظ يساعد الموقف على تحديد معناها مثل : « أعلى ، أسفل ، قفز ، كرة ، دحرجة ، ••• الخ » ، الى غير ذلك من فوائد أفاض فيها • وهذا يوضح كيف أن الشىء البسيط مثل الكرة تكون له بالنسبة للأطفال فوائد وآثار عميقة (٤) •

كان هذا مولد روضة الأطفال على يد المربى الألمانى فريدريك فروبل • وقد نظم فروبل مناشط الأطفال على أسس تعكس بصيرته بحياة الأطفال • وقد بقى اسم روضة الأطفال من بعد فروبل فى دول عديدة مع شىء من التصرف فى محتوى نشاطها • ولكن مشكلات صغار الأطفال فى سنى حياتهم الأولى ، وما يحتاجون اليه فى هذه السن من عناية خاصة ، ثم مشكلة حماية هؤلاء الصغار مما قد يؤذيهم من سلوك المتقدمين عنهم فى السن جعل

(4) Boyd ,op. cit., pp. 352, 357 — 359.

روضة الأطفــال تنقلص وتقتصر على فترة متقدمة من حياة الأطفــال تبدأ من سن ثلاث سنوات او أربع بل أوحيانا من حوالى سن الخامسة • ومعنى ذلك أن مدتها قد تكون سنة واحـــدة او اثنتين او ثلاثا وفى بعض الحالات أربع سنوات • واذا كان هـــذا الاجـــراء قد أدى الى تخفيف العبء عن رياض الأطفال فانه لم يحل مشـــكلة الصغار فيما قبل مرحلة الرياض • صحيح أن جليسات الأطفــال ودور ايواء الأطفال قد تقدم بعض الرعاية ، ولكـــن ذلك لا يقوم مقام المؤسسات التربوية تماما • ولم يكن هنـــاك بد من التفكير فى حل تربوى لمشكلة رعاية الصـــغار • وقد أدى ذلك الى ظهـــور ما سمى « مدرســة الحضانة The Nursury school » التى أخذت تنمو أو تتقدم تقدما بطيئا فيما بين الحربين العالميتين وبعدهما • وهكـــذا توجد لدينـا الآن مؤسستان تربويتان لرعاية الأطفـــال فيما قبل المرحلة الابتدائية هما دور الحضانة ورياض الأطفال •

٣ ـ دور الحضانة ورياض الأطفال :

حيث أن دور الحضانه تتقبل ذوى الاعمـار الصـغيرة الذين يحتاجون الى مستوى خاص من اليقظة الزائدة والرعاية العامة فاننـــا ننظر اليها عـادة على أنها امتداد للبيت ، ونتطلب فيها توفير جو الحياة داخـــل الاسرة مع شيء من التوسع في الجوانب الترويحية والالعاب والمناشـط المحببة الى نفوس الأطفال• ويبدو هذا أمرا معقولا بالنسبة لاطفال ينفصلون عن أسرهم فى هـــذه السن المبكرة • أما رياض الأطفـــال ـ التى يمكن تقديم شيء من المناشـــط المنظمة فيها ـ فاننـــا ننظر اليها عادة على أنها امتداد ســـفلى للمرحلة الابتدائية • والواقع أن أطفال الرياض عادة ـ وخاصة فيما بين الخامسة والســـادسة من العمر ـ يظهر عند بعضهم نوع من الاهتمام بعملية القراءة والكتابة فيما يتصل باللغة والأرقام • ويندفع بعض الأطفـــال فى تعلم ذلك لما يجدونه من اعجاب المحيطين بهم من صغار وكبار وهو أمـر يوفر لهم بعض الارتيـــاح والشعور بالنجاح • وهكذا يقبل فريق من الأطفال على نوع من التعليم المنظـم شـــبيه بما يتم فى المرحلة الابتدائية • وهم قد يندفعون فى التحصيل تلقائيا أو قـد يلزمون أنفسهم به ، وان لم يكن ذلك فى الواقع مقررا عليهم •

أمـا النظرة العامة للجماهير الى دور الحضـانة والرياض فتختلف وفقـا لظـروف المجتمع : ففى المجتمعات العربية ـ كمـا هـو الحال لـدى بعض الأوربيين ـ نجد أن النظرة الغالبة تعتبرهـا نوعـا من الترف التربوى : ترف للطفل أن يخرج الى مؤسسة يجد أن كل عمل الكبـار فيهـا موجـه الى رعاية الصـغار والاشراف عليهم ، كمـا يجد أن هناك جوا ممتعا يتهيأ له ولرفاقه بطريقة لا تتوفر عـادة داخـل البيت • ثم ترف للأسرة أن تجـد مؤسسة تتحمل معها مسئولية التنشـئة الاجتماعية للأطفـال ورعايتهم • وقد تتسـع دائرة الأخـذ بهذا الاتجاه الى حد أن يقـول به بعض المسئولين عن السياسة التربوية كما أشرنا من قبل • أمـا فى بعض البلاد الغربية ـ مثل انكلترا ـ فترى السـلطات أن العمل على ايجاد عدد كاف من دور تربية الأطفـال فيما قبل المرحلة الابتدائية أمـر يقتضـيه صالح الجيل الصاعد• وأما فى دول أوربا الشرقية الاشـتراكية ـ حيث تخرج جماهير النسـاء الى العمل وتسهم فى مختلف مناشط الحيـاة ـ فان النظرة الغالبة للقوم تعتبر دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة اجتماعية ، ومطلبا من مطالب الاقتصاد القومى •

وهذه المؤسسات ليس لها تصور عالمى موحـد • فهذا يتأثر عادة ـ من بين ما يتأثر به ـ بسن القبول فى المرحلة الابتدائية ، وبدرجة التوسع فى التعليم الابتدائى وما بعده ، وبدرجـة اسـهام المـرأة فى الحيـاة العامة ثم بمدى القدرة على توفير الماديات والعناصر البشرية اللازمـة • ففى انكلترا مثـلا نجد دور الحضانة للأطفال الذين تقع أعمارهم بين الثانية والخامسة وفقـا لما تقرره اللوائح ، ولو أنها فى الواقع تقبلهم فيما بين الثالثة والخامسـة ، ولا نكـاد نجد فى النظام الانكليزى ما يسمى رياض الأطفال • وفى الاتحـاد السوفيتى نجد أن دور الحضانة للأطفال الواقعة أعمارهم بين الشـهر الثانى والسنة الثالثة ، وأن رياض الأطفال تمتد بعد ذلك من السـنة الثالثة حتى السنة السابعة • وسن السـابعة هى أعلى سن على المستوى العالمى يمكن أن تمتد اليها هذه المرحلة • وفى الصين الشيوعية نجد ما يشـبه النظام السوفيتى

من حيث الشكل وان كان هناك خلاف فى المحتوى على نحو مـا سنرى • وفى الجمهورية العراقية نجد أن دور الحضانة تتلقى الأطفـــال من الشهر الثانى حتى سن الرابعة ، ونجد رياض الأطفال بعد ذلك من الرابعة حتى الســادسة• وتكاد تختفى دور الحضانة فى الجمهورية العربية الليبية بينما توجـد رياض للأطفـال الواقعة أعمارهم بين الرابعة والســادسة • أما فى جمهورية مصر العربية فيكـــاد يختفى اسم الرياض حـــاليا ، وتطلق « دور الحضانة » على المؤسسات التربوية التى تقبل الأطفـــال فيما بين الثالثة والسادسة •

والاستعمال الشائع اليوم لهذين النوعين من المؤسسات التربوية هو « مدرسة الحضانة » و « مدرسة رياض الأطفال » • والواقع أن كلمة « مدرســة » فى هذين الاستعمالين فيها نوع من المجاز • فدور الحضـــانة ليست فيهـــا دراســة نظامية ، وانما نجد الأطفال فيها يوضعون تحت رعاية مشرفات متدربات على شئون الطفولة • وفى دور الحضانة تتهيأ للأطفال بيئة تساعدهم على النمو العام ، وتوسع المامهم بما يحيط بهم • ونجد رياض الأطفال بالاضافة الى ذلك توجه التلاميذ وتساعدهم على تلقى شيء من الدروس بحيث يتحول الصــغار منها الى المدارس الابتدائية وهم متهيئون لذلك •

واضح من ذلك أنه ليس هناك مســتوى من المعرفة أو من التحصـــيل متواضع عليه بالنســبة للأطفـــال فى مؤسسات ما قبل المرحلة الابتدائية • وتحديد منهج أو مقرر لهذه الفترة ـ كما هو حادث بالنسبة لرياض الأطفال بالجمهورية العراقية وكذلك بالجمهورية العربيـــة الليبية ـ اجـــراء يصعب الالتزام به فى هذه المرحلة من عمر الطفـــل • واضح كذلك أن القلق الذى ينتاب بعض الآباء ـ بل وكثيرا من المعلمات ـ من أن هناك أطفالا وصلوا الى نهاية مرحلة الرياض ولم يظهر عندهم اهتمـــام أو اقبـــال على تعلم القراءة والكتابة هـــو قلق راجع الى عدم فهم طبيعة هــذه الدور • واذا كان الأطفـال عادة ينعمون بهذه الدور فان انعكاس جـــو القلق الذى يســـاور الكبار على هؤلاء الأطفـــال قد يفسد عليهم ذلك ، ويسبب لهم شعورا بالفشل • وجزء من علاج المشكلة يتم عن طريق قصر العمل بهذه الدور على معلمات درسن طبيعتها ، وتلقين من البرامج ما يجعلهن متخصصات فى شئونها •

٤ ــ مشكلة التوسع فى دور الحضانة والرياض :

أشرنا من قبل الى أن دور الحضانة ورياض الأطفال تعتبر ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأولاد النساء العاملات ، وللأطفال الذين ينتمون الى بيئات محرومة • ثم هى ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأطفال المدن حيث توفر هذه الدور للأطفال جوا يتحركون فيه فى أمن ورعاية شاملة واعية ، وحيث تمدهم بلعب لها طابعها الترويحى والتربوى• ولكن الواقع أن الحضانة ورياض الأطفال فى بلادنا ــ وكذلك فى سائر الدول النامية ــ محدودة الى حد أنها نادرة • ويستمتع بهذه الدور عندنا فى العادة أطفال ينتمون الى بيئات ذات يسار ، وتتهيأ لهم فى بيوتهم ظروف طيبة • معنى ذلك أن هذه الدور عندنا لأولاد القلة المحظوظة • أما معظم الجماهير ــ وخاصة الفقراء منهم ــ فيندر أن يتهيأ لأطفالهم الانتفاع بمثل هذه المؤسسات نظرا لما تتكلفه من ناحية ، ولوعيهم المحدود فيما يتصل بقيمتها من ناحية أخرى •

قد يجد الباحث فى ظروف البيئة العربية عامة أن توفير المؤسسات التربوية للأطفال فى بداية العمر ــ أى فيما قبل سن المدرسة الابتدائية ــ أمر حيوى • وقد ينطلق الباحث فى تصوره فيرى أن هذه المؤسسات ينبغى أن توفر خدمات التغذية والرعاية الطبية وخدمات نقل الأطفال مراعاة للظروف التى تعانى منها الجماهير • صحيح أن ذلك لو توفر لساعد على توفير جو صحى لتنشئة الأطفال • ولكننا ينبغى أن نضع بجوار هذه الحقيقة أن التعليم القائم على استعمال القراءة والكتابة والاستفادة من الكتب المدرسية أمر تعتبر سن النضج الملائمة له هى سن السادسة ، وهى سن الالتحاق بالصف الأول بالمرحلة الابتدائية فى معظم الدول العربية • ونظرا الى أن معظم الدول العربية لم تستطع أن تعمم التعليم الابتدائى حتى يستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة فان التركيز على نشر التعليم الابتدائى يعتبر مسئولية رئيسية •

وربما تتجه بعض الدول العربية الى التوسع فى بعض مراحل التعليم التى تلى المرحلة الابتدائية بشكل يؤثر بعض الشىء على سرعتها فى تعميم التعليم

الابتدائى نفسه • وليس صعبا أن ندافع عن سياسة هذه الدول فى ذلك • فالمراحل التعليمية التى تلى المرحلة الأبتدائية تهيىء الفرصة لمستوى أعلى من من النضج • وهذا معناه أنها تساعد التلاميذ على اكتشاف امكاناتهم ، وتمكنهم من أن يشقوا طريقهم فى الحياة بسهولة • كما تساعدهم على الاستقلال برأيهم ، وعلى فهم القيم التى يسترشدون بها فى سلوكهم • أى أن لهذه المراحل عائدا اقتصاديا واجتماعيا مباشرا • ولكن مثل هذا الدفاع لا يمكن توفره بالنسبة لسياسة تعرقل التوسع فى التعليم الابتدائى لأنها تتجه الى التوسع فيما قبله • فالتوسع فى دور الحضانة ورياض الأطفال ـ على حساب المدرسة الابتدائية ـ أمر لا يسهل تبريره • فمعنى ذلك أن الطريق سيكون طويلا أمام مثل هذه السياسة قبل أن تصل الى تعميم المرحلة الابتدائية • ويقودنا السياق الى تقرير حقيقة هى أن زمنا طويلا جدا سوف ينقضى قبل أن تتمكن الدول العربية ـ وسائر الدول النامية ـ من توفير دور الحضانة ورياض الأطفال لأولاد الجماهير •

ولكن ذلك لا يعفى السلطات التربوية فى البلاد العربية من مسئوليتين : المسئولية الأولى تتصل بضرورة انشاء بعض دور الحضانة ورياض الأطفال ، بحيث يتوفر منها عدد كاف يعطى فرصة لاجراء التجارب عليها وتطويرها • ومن أجل النجاح فى توفير نماذج مقبولة تربويا من هذه المؤسسات ينبغى أن يتم انشاؤها وفقا لخطة تتلافى كل العوامل التى تؤدى الى اضعافها • علينا أن نوفر المتخصصين الذين يمكنهم دراسة مشكلات الطفولة فيما قبل المرحلة الابتدائية • وعلينا أن نهيىء الأموال اللازمة لاعداد المبانى الصالحة وتزويدها بكل ما تحتاج اليه من معدات وأدوات للتسلية ، ووسائل تربوية دون بخل أو تقتير فى ذلك • ثم علينا أن ننشىء المعاهد التربوية لتخريج المتخصصات فى شئون الأطفال بحيث لا تقحم عليها عناصر غير مؤهلة لها • بذلك يمكننا أن نكون النموذج المتطور الذى يساعد فيما بعد على التوسع عن بصيرة تتصل بما نتوسع فيه • وتبنى سياسة سليمة بقدر الامكان فى ذلك أمر يعفينا من متاعب الاجراءات العلاجية المعقدة فى المستقبل •

وتقرير هذا العدد المحدود الذى يمكن البدء به يمكن أن يتم فى ضوء احتياجات النساء العاملات ومطالب البيئات المحرومة ونحو ذلك • ولا يعنى هذا انصرافنا عن القول بأن هذه الدور مطلب ملح من مطالب البيئة العربية وظروف الأسر فيها • ولكن هذا يعنى أننا نوافق على اتخاذ اجراء مؤقت لا يلغى هذه الدور ، وانما يؤجل تعميمها الى ما بعد الانتهاء - أو ما يقابل الانتهاء - من تعميم التعليم وفرض الالزام • وهذه سياسة أخذت بها كل الدول التى سبقتنا •

أما المسئولية الثانية فتتصل بدور الحضانة ورياض الأطفال الأهلية • فبعض الأفراد قد يستطيع - كما تستطيع بعض المؤسسات - انشاء دور للحضانة ورياض الأطفال • ولكن جميع مؤسسات ايواء الاطفال يجب أن يصدر بها ترخيص من الدولة ، وأن تخضع لرقابة عامة تتناول الجوانب الصحية والتربوية وتمتد الى مستوى تدريب العاملات فى هذه الدور • كما يجب أن تنتفى عن هذه الدور الروح التجارية ، بمعنى أنه لا مانع من أن تحقق هذه الدور أرباحا ، ولكن الممنوع هو أن تتسم بالجشع واستغلال أولياء الأمور وظروفهم •

وكما أن دور الحضانة ورياض الأطفال ينبغى اخضاعهما لرقابة الدولة وعدم السماح لأحد بانشاء أى شىء منهما الا باذن سابق وشروط معينة ، فان جميع أنواع الرعاية الأخرى للأطفال يهمنا اخضاعها لهذا الاجراء • هناك أطفال يضطر ذووهم الى تركهم تحت ملاحظة الغير ومن الواجب أن تبحث السلطات مدى صلاحية الأماكن التى يودع فيها الأطفال ، وأن تبحث مدى صلاحية المشرفات على الأطفال فيها • وممن يندرجن تحت هذا النوع من المشرفات من يسمين « جليسات الأطفال Baby sitters » • صحيح أن جليسات الأطفال الآن محدودات العدد فى بلادنا ، ولكن الظروف المتطورة التى نمر بها حاليا ، وتزايد اضطرار الآباء والأمهات الى الخروج من البيوت سيؤدى الى التوسع فى هذا النوع من الخدمات • ولذلك يجب تنظيمه والاستعداد له من الآن • فضعف خدمات الايواء والرعاية التى يمكن

أن تقدمها الدولة الى الأطفـــال فى بداية العمر لا يعنى ترك الباب مفتوحـا للتطوع دون ضوابط . فذلك قد يؤدى الى تعرض الأطفـــال لبعض المخاطر ، بل الوقوع فى حبائل الخارجين على القانون الذين يســـتغلون حـاجة الآباء والأمهات الى من ينوب عنهم فى رعاية صغارهم . وكثيرا ما يحدث ذلك حتى فى بعض الدول المتقدمة .

٥ ـ نماذج من الخبرات الأجنبية :

قبل أن نشير الى خبرة كالخبرة الانكليزية ينبغى أن نذكر أن انكلترا لـم تستطع ـ بسبب قلة عـدد المعلمات وسرعة التزايد فى عـدد الذين يبلغون سن الالزام ـ أن توفر من دور الحضانة ما يوازى ضغط الناس عليها أو حاجتهم اليها . ففى عام ١٩٧٠ ـ ١٩٧١ مثلا كان عدد مدارس الحضانة الرسمية فى انكلترا وويلز « ٤٧٠ » وكان متوسط عدد التلاميذ فى كل مدرســة خمسين تلميذا (٥) . وفى مطلع عام ١٩٧٤ كان هناك ٤٦٠٠٠ من الأطفال فى دورالحضانة ـ اما كل الوقت أو بعضه ـ كما كان هناك أيضا ١٤٠٠٠ من الأطفـــال بنفس الوضع فى صفوف حضـــانة ملحقة بالمدارس الابتدائية (٦) . وهذا يرينا أن التقدم فى توفير هـــذه الدور يسير بخطوات بطيئة على الرغم من شـــــدة الاقبال عليها . ولكى نكون صـــورة عن مدى عدم توفية هـذه الدور احتياجات الناس نشير الى أن اتحاد المعلمين (٧) هنـــاك قام فى عام ١٩٦٤ بدراســـة لحالة دور الحضانة . وتبين من هـــذه الدراسة أن نسبة الضغط على دور الحضانة الى من يقبلون بها فعلا كنسبة ١١ : ٤ ، وتبين كذلك أن ثلث هـذه الدور كان يقع فى مناطق بلغت درجة الضغط فيها الى حـــد أن الآباء كانوا يتقدمون اليها لالحاق أطفالهم بها ، ثم ينتظرون عامين قبـــل أن يتم قبـول هؤلاء الأطفـال . وأمـام الظروف التى تعانى منهـا السـلطات صـــار من

(5) International Conference in Education, 1971, **Report on Developments in the United Kingdom, 1970 — 1971.**

(6) International Conference on Education, 1975, **Reoprt on the Development of Education in the United Kingdom, 1973 — 1975.**

(7) National Union of Teachers.

المتعارف عليه اعتبار الاستجابة لهذه الحاجـة مسئولية للمجتمع ككل . والواقع أن بعض الهيئات هناك وكذلك بعض الأفراد قاموا منذ وقت طويل بدور فى تحمل هذه المسئولية (٨) .

ولكن زحمة الأمـور هيأت الفرصة لنوع من الخروج على القانون . ومن أمثلة ذلك ما يحتويه هـذا الخبر الصحفى : « تقوم احـدى النسـاء بادارة مدرسة ترعى فيها ستة أطفال . وهذه المدرسة عبارة عن غرفة صغيرة بمنزلها غير متجددة الهواء بها مدفأة بترولية . وفى يوم تركت المدرسـة فى رعاية زوجها وغادرت البيت لاسـتقبال طفل جديد . كان الزوج في هـذا اليوم عائدا من دورة عمل ليلى فترك الأطفال وذهب الى سريره . فى هذه الأثناء حبا طفل صغير فى اتجاه المدفأة البترولية وقلبها . وقد نتج عن ذلك أن احترق أحـد الأطفـال ومات . وقبل وقوع هذا الحادث لم يكن لدى السـلطات المختصة علم بنشاط هذه السيدة فى تربية الأطفال . كما أن الأمهات كن يعتقدن أن لدى السيدة ترخيصا بهذه المدرسة وفقا لما كانت تدعيه . أمـا الأجـور التى كانت تتقاضاها فقد كانت جنيهـا استرلينيا وربع جنيه عن كل طفـل فى الأسبوع » (٩) .

تقرر وزارة التربية البريطانية أن هنـاك أهدافا ثلاثة لمدارس الحضانة : فهى تمد الأطفـال بالرعاية الطبية اللازمة ، وتدربهم على ممارسـة العادات الطبية والسـلوك الصحيح ، كما أنها تهيىء لهم بيئة يتعلمون فيها ما يناسب سنهم . والحقيقة أن هـذه الأهـداف الواضحة العملية ، وصغر حجم هـذه المـدارس ، ثم تزويدهـا بحاجتهـا من المشرفات المتـدربات وأدوات اللعب

---

(٨) من الهيئات التى قامت بدور فى ذلك رابطة مدارس الحضانة
«Nursery School Association»

المؤسسة فى عام ١٩٢٣ ، ومنها مجلس شئون الأطفال بالكنيسة الانكليزية
«Church of England Children's Council»

وهناك هيئات أخرى كثيرة غير ذلك .

(9) Willem van der Eyken, The Pre-School Years, Pengiun Education Special, 1967, pp. 73 — 83.

والنشاط من الأمور التى هيأت لها نجاحا كبيرا ، وجعلتها مرحلة من أسعد مراحل التربية الانكليزية • والمهتمون بشئون التربية فى بريطانيا يقابلون التراخى فى انشاء مزيد من هذه الدور بشيء من الشعور بالحسرة والأسف •

ودور الحضانة فى بريطانيا لها صلتها القوية بمنازل الأطفال وأسرهم • ومعلماتها يساعدن الراغبات من الأمهات فى تحصيل فهم أحسن لأطفالهن وحاجاتهم • بل ان هذه المدارس تعتبر نفسها ناجحة جدا اذا استطاعت أن تهيىء للأطفال ظروفا مشابهة لظروف المنزل الجيد التى تساعد على النمو الجسمى والعقلى والانفعالى بطريقة صحية • ثم انها تعتبر نفسها قد قامت بوظيفتها فعلا اذا وجدت أطفالها أصحاء أقوياء نشطين ، متسمين بالكياسة والأناقة فى حركاتهم ، مستعدين للتحدث مع الغير ، وعندهم اتجاه الى احترام حقوق الغير •

واذا كانت هذه الدور لا تهتم فى انكلترا بأن يحصل الأطفال أى مقرر دراسى معين أو أى مهارة تتصل بالقراءة والكتابة فانها مع ذلك لا تتركهم تماما لأنفسهم ، وانما تحاول توجيههم توجيها يساعدهم على أخذ أنفسهم بشيء من النظام : هناك هيكل لفترات النشاط والراحة اليومية يساعد الطفل على تكوين بعض العادات ، ويجعله على الف بجو الحياة المدرسية • والأطفال فى فترات النشاط يغنون ويرقصون بمصاحبة الموسيقى ، ويشغلون أنفسهم باختيار ما يشاءون من أدوات اللعب ليتسلوا بها فى الحجرة أو فى الهواء الطلق • وهم يقضون بعض الوقت فى الرسم والنقش والأشغال اليدوية وفى الجلوس الى معلماتهم للاستماع الى القصص • وتشجعهم المعلمة على اللعب الجماعى تحت اشرافها • وكثيرا ما يكون ذلك عونا لهم على التحدث بانطلاق وعلى اكتساب بعض العادات المناسبة المتصلة بالسلوك الاجتماعى • ثم كثيرا ما يتحقق الأطفال من قيمة النقود والمكاييل والموازيين عن طريق اللعب الذى قد يكون من وسائله تمثيل لعبة البيع والشراء (١٠) •

---

(10) a — H.C. Dent, **The Educational System of England and Wales,** (Lndon, 1961) pp. 89 — 91) ; b — Kandel, **op. cit.,** pp. 208 — 210.

والنظرة الحالية للسلطات البريطانية تتلخص فى أن دور الحضـــانة ذات أهمية خاصـــة فى التخفيف عن الأطفـــال الذين ينتمون الى بيئات تعانى من ظروف اجتماعية واقتصادية سيئة • فهذه الدور ـ الى جانب أهميتها التربوية بوجه عـــام ـ قـد يمكنهـا أن توفر من الظروف ما يعوض أطفـــال البيئات المحرومة • وتتجه الحكومة البريطانية حـــاليا الى التوسـع فى انشـــاء دور الحضانة للأطفال فى سن الثالثة والرابعة بحيث يتوفر فى مدى عشر ســـنوات عدد من الأماكن يكفى لاســـتيعاب جميع الأطفـــال الذين يرغب أهلهم فى الحاقهم بها • وأول اعتمادات لتنفيذ ذلك ظهرت فى برنامج البناء الذى كانت مرحلته الأولى فى الســـنة الممتدة من يوليـو (تمـوز) ١٩٧٤ الى يونيـو (حزيران) ١٩٧٥ • وقد روعى فى هـــذا البرنامج بصفة خاصـــة صالح الأقاليم التى تعانى حرمانا أكثر من غيرها • وقد وجهت الحكومة الســـلطات المحلية الى جعل أفضلية الالتحاق وأولويته ـ بعد انشاء الصفوف ـ للاطفال الذين ينتمون الى البيئات المحرومة (١١) •

واذا كانت التربية فيما قبل المدرســـة الابتدائية حاليا فى انكلترا تتمثل فى مدارس الحضانة بعددها الضئيل ، وبالفرص المحدودة المتاحة لقلة من طالبيها فان هناك خبرات أخرى تتسع فيها الفرص أمـــام الأطفال فى بعض الدول • ففى الدول الشيوعية بنوع خاص يكون هناك اهتمام بالغ بالعمل وبالانتاج ، ويكون هناك من ضغوط الحياة ما يحتم على الآباء والأمهات أن يستجيبوا للجو العام ، وأن يغادروا منازلهم الى ميادين العمل • وفى مثل هـــذا الجو تكون هناك عادة استجابة من المســـئولين للمشكلات المتصلة بظروف العاملين ، ومن هذه المشكلات ما يتعلق بايواء الأطفـــال وتربيتهم ، ويمكننا أن نختار من بين هذه الدول أكبر دولتين شيوعيتين ـ هما الاتحاد الســـوفييتى والصين ـ كى نعرض سياستهما وخبرتهما فى هذا الاتجاه •

ففى الاتحاد السوفييتى يؤمن المربون بضرورة الاهتمـــام بالتربية فيما قبل المرحلة الابتدائية • وهم فى هذه الناحية لا يقفون بأهدافها عند حـــد الخدمات التى تهيئها هذه التربية للآباء والأمهات الذين يخرجون للعمل ، وانمـــــا

---

(11) International Conference on Education, 1975 ... op cit.

تتجاوز نظرتهم ذلك فيقررون أن فى هـــذه الفترة فرصـــة ســانحة لتربية الأطفال تربية لها أثرها فى نموهم جسميا واجتماعيا وخلقيا ، ولها أثرها كذلك فى الاتجاه بهم نحو التذوق الجمالى ، بل ولها تأثيرها فى تنشئتهم سياسيا . فالسوفييت يرون أن الطفل يكـــون حينئذ فى مرحلة طيعة أو لدنة تمكن من التأثير فيه بل ومن تشكيله . والعمل فى مؤسسات التربية ـ فيما قبل المرحلة الابتدائية ـ يتبع برنامجا مبنيا على خبرات تربوية وعلى نتائج بحوث علمية . ولقد توصـــل الباحثون فى « معهد التربية فيما قبل التعليم الابتدائى بأكاديمية العلوم التربوية » وفى غيره من المؤسسات أن الاستعدادات النفسية والفسيولوجية للأطفال فى أعمارهم المبكرة أكثر نموا ونضـــجا مما كان معتقدا فيما سبق . وتوصلوا كذلك الى أن الأطفـال تحت ظروف تربوية نوعية يســـتطيعون أن يحصلوا من المعرفة وأن يكتسبوا من الاســـتعدادات الفكرية ومن السمات الخلقية مستويات كان التربويون سابقا يظنون أنها لا تتيسر الا لذوى الأعمار المتقدمة من الأطفـــال (١٢) . ومؤسسات تربية الأطفال فيما قبل المدرســـة الابتدائية نوعان هما : الحضانة ورياض الأطفال . وهذه المؤسسات على الرغم من انتشارها ومن حيويتها للجماهير هناك ـ باعتبارها جماهير عاملة ـ لا تستوعب جميع الأطفال . انها مؤسسات ليست الزامية ، وهى فوق ذلك ليست مجانية . ولكن المتتبع للتطـــور التربوى فى الاتحـاد السوفييتى يلاحظ أنها فى نمو وتوسع سريع مســـتمر ، وأنها فى بعض المناطق يمكن أن تســـتوعب جميع الأطفـــال .

ودور الحضانة فى الاتحاد السوفييتى يمتد ايواء الأطفـــال فيها ـ على نحو نحو ما ذكرنا من قبل ـ من الشهر الثانى حتى سن ثلاث سنوات . وهـــذه الدور تكون عادة مستقلة ولكن فى بعض الأحيـان توجـد دار الحضـــانة وروضـــة الأطفال فى مؤسسة واحدة . ودور الحضانة نوعان : نوع خارجى يمتد فيه ايواء الأطفال امتدادا يتناسب مع ظروف عمل الأمهات . وهناك نوع

(12) Edgar Faure, and others, **Learning to be, The World of Education,** (Unesco, Paris, 1972), pp. 191 — 192.

داخلي يقيم الأطفال فيه اقامة كاملة ستة أيام في الأسبوع ، ثم يأخذهم أهلهم لقضاء أيام الأحد معهم ، كما أن أهلهم يأخذونهم معهم في العطلات • غير أن بعض هذه الدور يشتغل موسميا فقط ، فهي توجد عندما توجد حاجة اليها ثم تختفي باختفاء هذه الحاجة • فكثير من المزارع العامة مثلا تؤسس دور حضانة في أوقات مثل أوقات الحصاد حين تدعو الظروف الأمهات الى الخروج للعمل في الحقول ، ولكنها لا تمد الأطفال بهذه الدور في باقي السنة • ومثل هذا الاجراء قد يوحي بأن دور البيت في تربية الأطفال في سني حياتهم الأولى لا يزال ينظر اليه على أنه هو الدور الأساسي وأن دور الحضانة مؤسسات تنوب عن البيت في أداء وظيفته في هذه الناحية •

وتقوم مديريات الصحة في الاتحاد السوفييتي بالاشراف على دور الحضانة• أما انشاؤها وادارتها فأمر تضطلع به المصانع والمزارع الجماعية والمزارع الحكومية والمصالح الرسمية والمنظمات المختلفة • ودور الحضانة ليست بها دروس شكلية مقررة ، فهي تهتم أكثر ما تهتم بتربية جسم الطفل وبرعايته طبيا وصحيا • ولذلك نجد بين هيئة العاملين بها طبيبات وممرضات • كما أن هذه الدور تؤدي بالنسبة للأسرة ـ كما هو واضح مما قدمنا ـ دور جليسات الأطفال اللاتي يقمن برعاية الأطفال في غيبة أمهاتهم • أي أنها تؤدي الدور المألوف الذي كانت تقوم به الجدات في محيط الأسرة الروسية • وفيما عدا الرعاية الجسمية والصحية تتكون مناشط دور الحضانة من ألعاب متنوعة وهناك فترات للراحة • أما التعليم بصورة جادة فانه لا يبدأ الا بعد أن يدخل الناشيء في مرحلة الرياض •

ومرحلة الرياض في الاتحاد السوفييتي تستغرق أربع سنوات ، وهي أطول مدة تخصص لهذه المرحلة في النظم التعليمية ، وتأخذ بذلك قلة من الدول • وروضة الأطفال في الاتحاد السوفييتي تستقبل الأطفال من سن الثالثة حتى سن السابعة • وعلى الرغم من أن مدتها أربع سنوات زمنية فانها عادة تنقسم الى ثلاثة صفوف : الصف الأول لسن الثالثة حتى الرابعة ، والصف الثاني من الرابعة حتى الخامسة ، أما الصف الثالث فانه للأطفال فيما

بين الخامسة والسابعة ٠ وفى الصف الثالث عادة تكون هناك دراسة جادة لبعض المقررات الدراســية ٠ وكل صف يكون عبارة عن مجموعة من الأطفـــال قوامها خمسة وعشرون طفلا فى العادة وتشرف عليهم معلمتان من خريجات المعاهد أو المدارس التربوية ٠ وفى المدرســة معلمة موسيقى ٠ هذا بخلاف من يلزم للخدمات الأخرى من رعاية طبية وتنظيف واعداد طعام ونحو ذلك٠ وحجم الروضــة قد يصـــل الى اثنتى عشرة مجموعة من الأطفـــال ، وقـد لا يتجاوز حجمها مجموعة واحدة أو مجموعتين ٠ وكل مجموعة تتكون من أطفال من نفس السن تقريبا بحيث لا يتجاوز الفرق بين أصغر طفل وأكبر طفل سنة واحدة ٠

ورياض الأطفال فى الاتحاد الســـوفييتى نوعان : نوع خارجى يمتد ايواء الأطفال فيه من تسع ساعات الى اثنتى عشرة ساعة فى اليوم ٠ وتحديد الزمن هذا قائم على أساس أن الآباء يعملون ثمانى ســـاعات ، ثم يحتاجون الى فترة زمنية للانتقال الى الروضة لأخـــذ أطفالهم ٠ والأطفال الذين يقضـــون من تسع ساعات الى عشر ساعات تقدم لهم ثلاث وجبات من الطعام ٠ أما الذين يقضون اثنتى عشرة ســـاعة ـ أو نحوها ـ فتقدم اليهم وجبات أربع ٠ وهناك بعد ذلك نوع داخلى يبقى الأطفال فيه ستة أيام فى الأسبوع ثم يأخذهم أهلهم لقضاء يوم الأحد معهم ٠ وتقوم المديريات العامة للتعليم بالاشراف على رياض الأطفال ٠ أما انشاؤها وادارتها فهو ــ على غرار دور الحضانة ــ أمـــر تقوم به المشروعات الصناعية ، والمزارع الجماعية ، والمزارع الحكومية ، ومنظمات أخرى مختلفة ٠ كما أن بعضا منها تنشئه السلطات التربوية المحلية ٠

والتربية فى رياض الأطفال منهجية رسمية ، ولو أن معالم الرسميات فيها أخف بكثير منها فى مراحل الدراسة التى تليها ٠ ولقد أشرنا من قبل الى أن محاور الاهتمام بالأطفال فيما قبـــل المرحلة الابتدائية هى التربية الجســـمية والتربية العقلية والتربية الجمالية ، والتربية الخلقية ٠ ففيما يتصـــــل بالتربية الجسمية والرعاية الصحية للأطفال تقوم الرياض بامدادهم بتدريبات رياضية ، وبتنظيم تغذيتهم ، وتهيئة الفرص لهم كى يستمتعوا بالهواء الطلق ، كما أنها

تقوم بتنظيم فترات راحتهم ، وتنظيم الاشراف الطبى عليهم ، فهناك طبيب يقوم بفحص الأطفال وامدادهم بما قد يحتاجون اليه من علاج ، كما أن هناك اهتماما جادا بتوعية الأطفال صـــحيا عن طريق تدريبهم على العادات الصـــحية فى سلوكهم وكذلك عن طريق امدادهم بالمعلومات الصحية .

وفيما يتصل بالنمو العقلى نجد رياض الأطفال فى الاتحاد السوفيتى تساعد الصغار عن طريق اتاحة الفرصة لهم كى يعبروا عن أنفسهم بلغة واضحة ، ولكن يستمعوا الى بعض الحكايات والقصص المناســبة ، كما أنها تنظم لهم بعض الألعاب اللغوية . وعندما يصل التلميذ الى الصف الثالث تكون هنـــاك دروس منظمة وكتب بسـيطة مقررة . فأطفـــال الصف الثالث يتدربون على على القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية المناسبة . ولكن تلاميذ هذا الصف الثالث - الذى يستغرق عامين - يتفاوتون فى ظهور استعداداتهم وفى استجابتهم لما يقدم اليهم . كما أن دور الرياض المختلفة قد تخضع لظروف ومؤثرات مختلفة . ومن هنا نجد أن المستويات التى تصل اليها المعلمات فى نهاية هـــذه المرحلة غير موحدة . ولذلك تضطر معلمات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية عادة الى بذل بعض الوقت من أجل التعرف على مستويات التلاميذ ثم الســـير بهم الى مستوى موحد . وهنـــاك بعض الرياض التجريبية التى تقوم باعطـــاء الأطفال دروسا فى احدى اللغات الأجنبية . ولهذا النوع شهرة قد تكون من عوامل التوسع فيه مستقبلا .

ثم فيما يتصل بالتربية الجمالية أو التربية الفنية للأطفال تكون هناك دروس فى الرسم - بعضـــها مقـــرر وبعضها حـــر - وأشـــغال الصـــلصـــال ، والتربية الموسيقية بما تشتمل عليه من أغان ورقص وألعاب موسيقية ونحو ذلك . وفى التربية الخلقية للأطفال يؤخذ بعين الاعتبار تدريبهم على الروح الجماعية ، وعلى أن تنمو بينهم روح التعاون والصداقة والزمالة ، وعلى احترام الآباء والكبار ، وعلى تحرى الدقة والصدق وما الى ذلك .

وفى الرياض يوجد اتجاه الى أن يكتسب الأطفـــال بعض مهارات العمل : فالتلاميذ يتدربون على رعاية الحيوان والنبات ، ويقومون بعمل بعض الأشغال المنزلية الخفيفة ويخدمون كمساعدين فى ردهة الطعام ، ويشتركون فى اصلاح

الكتب وأدوات اللعب ونحو ذلك . والألعاب وسيلة تربوية رئيسة فى رياض الأطفال . ويتراوح الوقت المخصص للألعاب المختلفة ـ مثل التمثيل ، وأدوات البناء والتركيب ، والألعاب التعليمية الأخرى ـ من ثلاث الى أربع ساعات فى اليوم . والألعاب نفسها منظمة وفقا لخطة مرسومة لها .

أما المعلمات فيوجد بعض منهن يحملن مؤهلات تربوية عالية من المعاهد التربوية ، وهؤلاء يكن متخصصات فى فرع « التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية » . وهناك معلمات متخصصات فى هذا الفرع أيضا ولكنهن من خريجات المدارس الثانوية المتخصصة . والمعلمات جميعا يمارسن عملهن فى جو يتوفر فيه التعاون بين **الأسرة ودور رياض الأطفال** . **فهن** جميعا يعملن باتصال تام مع أهل الاطفال ، فيعطينهم صورة واضحة عن عمل الرياض ، ويرشدنهم فيما يتصل بتنشئة الأطفال فى المنزل ، وبتهيئة جو المنزل بطريقة تساعد على النمو الصحى . وهؤلاء المعلمات يتلقين عونا جوهريا من اللجان المنتخبة من بين الآباء ، وهى لجان يتم اختيارها فى أثناء الاجتماعات العامة لهؤلاء الآباء .

وتتقاضى دور الحضانة ورياض الأطفال أجورا دراسية يدفعها أهل الأطفال ، وهى أجور أدنى من تكاليف هذه الدور . ويتوقف تحديد أجور الدراسة على الظروف المالية للآباء . فبعض الآباء يدفعون مصروفات كاملة قدرها عشرة روبلات فى الشهر . وبعضهم يدفع الحد الأدنى وهو روبلان ونصف روبل . وبين هذين الحدين توجد فئات مختلفة . وليس هناك اعفاء من الأجور المدرسية تمنحه هذه الدور . ولكن يحدث أحيانا أن يشعر بعض الآباء بعجزهم عن دفع المصروفات المقررة ، وحينئذ يلجأ هؤلاء الى نقاباتهم العمالية كى تدفع لهم كل الأجور المقررة أو بعضها وفقا لحالتهم (١٣) .

---

(13) a — Nigel Grand, **Soviet Education,** a Pelican original, 1968, pp. 73 — 77; b — M. Deineko, **Public Education in the USSR,** (Moscow, n.d.), pp. 66 — 73; C — Alexei Kalinin, **The Soviet System of Public Education, its Organization and Functioning,** (Moscow, 1973), pp. 15 — 18.

كان هذا عرضا قدمناه لخبرة الاتحاد السوفييتي الشيوعي فيما يتصل بدور الحضانة ورياض الأطفـال • لقد استطاع الاتحاد السوفييتي أن يعفى أجهزته التربوية بل والمركزية بوجه عام من كثير من مشـكلات انشاء هـذه الدور وادارتها • ولكن السلطات التربية لم تعف نفسـها من متابعة البحوث العلمية والتجريب ومن العمل على تطوير اعداد معلمات هـذه الدور • والاتجـاه الحالى في الاتحاد السـوفييتي يرمى الى التوسع فى اعـداد معلمات لهـذه المرحلة من المؤهلات تأهيلا عاليا • والاتحاد السوفييتي ـ على الرغم من طبيعة نظامه ومن حاجته الى جهد المـرأة فى ميادين العمل الانتاج ـ لم يجد مانعا من تطوير نظـام يسهم فيه الآباء بتحمل جزء من تكاليف تربية أطفالهم فى هذه الدور ، خاصة أن النظام يرعى ظروف الآباء بشـكل ليس فيه اثقـال عليهم •

ولقد أسلفنا من قبل أننا سنعرض فى هذا السياق كذلك لتجربة الصـين الشيوعية فى دور الحضانة ورياض الأطفـال • وسبب تقديم خبرة الصين ـ مع أنها أيضا دولة شيوعية مثل الاتحاد السوفييتي ـ أن الصين دولة تنوء بميراث ضخم من المشكلات المعقدة ، وقد حـدث فيها تغير اجتماعى أخذ مكانه فى بلاد يزداد عدد سكانها ازديادا هائلا • وفى الصين مشـكلات تربوية معقدة يتصل بعضها بعجز الدولة عن تعميم التعليم ، وبتطوير النظام التعليمى فى ضوء فلسفة الدولة وحاجاتها • وهى فى استجابتها لظروفها نلمح فيها طابع الأصالة فى كثير من الأحيان • ومن بين المؤسسات التى انعكس عليها طابع الأصالة فى تطويرها دور التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية •

أخذت دور الحضانة تنتشر فى الصين بعد استيلاء الشيوعيين على الحكم فى عام ١٩٤٩ • فبعد أن كانت هناك أعداد محدودة منها فى مدن الصـين قبـل هذا التاريخ انتشرت بشكل واسع منذ جـاء الشيوعيون ، وامتدت بأعـداد كبيرة الى المدن والقرى • فالمصانع والمناجم والمشروعات الاقتصادية والمنظمات الحكومية لها دور حضـانة • وفى المـدن توجد دور حضانة قام بتأسيسـها سكان الحى • ودور الحضانة عادة مجانية تنفق عليها السلطات ولكن الآباء يتحملون الانفاق على طعام أطفالهم • والآباء يتركون أطفالهم فى دور الحضانة

ثم يتسلمونهم وهم عائدون الى بيوتهم بعد انتهاء عملهم اليومى • وهناك دور حضانة نظامها داخلى ، وأطفـــالها يذهبون عادة الى بيوت أهلهم فى نهـاية الأسبوع وفى العطلات •

ويشهد الذين اتصلوا بهذه الدور ورأوها ثم كتبوا عنها بأنها توفر للأطفال جوا سعيدا يمرحون فيه ، كما يشهدون بأنهناك جوا أصـــــيلا من الاحترام والتقدير لحقوق الأطفال ، وأن رعاية كرامتهم شىء مألوف • وترعى هـــذه الدور معلمات تدربن على التربية فى مرحلة الحضانة ، وتزودن بدراســـة الأيديولوجية الشيوعية • ويظهر أن الصـــينيين يرون أنه ــ حتى فى هذه المرحلة المبكرة ــ يمكن أن يلقن الأطفـــال شيئا من المبادىء الشـــيوعية • فالأطفال لديهم فرصة واسعة لممارسة مختلف الألعاب ، ولكنهم أيضا يتدربون على العمل • ومن الأعمال المناسبة التى يقوم بها الأطفـــال المحافظة على نظافة المكان • والتنظيم السائد يراعى أن تكـــون حياة الأطفـــال جماعية • فهـم يخرجون مثلا ــ بقيادة معلمتهم ــ الى الحدائق العامة ممســـكا بعضهم بأيدى البعض • وهم من هذه السن المبكرة يشبون على أنهم جزء من المجتمع الكبير ، وعلى أن لهم نصيبا فيما هو موجود فيه ، ونصيبا أيضا من نواحى الرفاهة التى فيه • وهم يتربون كذلك على أن آباءهم أيضـــا جزء من المجتمع ، وأن لهـم فيه مثل مـا لأطفالهم • والأطفـــال يشعرون بالانتماء الى الشعب والى المجتمع والى الدولة أكثر من شعورهم بالانتماء الى آبائهم • وهم يلمحون فى آبائهم ما يؤكد فيهم هذا الشعور • فالآباء ليست لديهم فرصة للتملك ، بل وليست لديهم فرصة يمارسون فيها السلطة والسيطرة الكاملة على أطفالهم • ويشعر الآبـاء ــ مثلمـا يشـــعر أولادهم ــ بأن الدولة هى المتملكة وهى صـــاحبة السيطرة (١٤) •

والتوجيه السياسى للأطفال هذه المرحلة المبكرة يتم بطريقة يهتم فيهـــا الكبار بتشريب الصغار بعض الاتجاهات والعادات الســـلوكية التى تتفق مع

(14) Chiu-Sam Tsang, **Society, Schools and Progress in China,** (Oxford, 1968), pp. 163 — 164.

الأيديولوجية العامة • ليست هناك دروس سياسية شكلية ، وليست هنـــاك مبادىء تلقى ليرددها الأطفـــال ، ولكن ما يحدث مع هؤلاء الأطفـــال يدل على أن هناك شكلا محددا تقررت صياغتهم وفقا له ، ثم اختيرت وسائل الصياغة وأدواتها بشيء من المهارة • واذا كانت الأغاني والرقصات من أهم ما تشتمل عليه مناشط الأطفال في هذه المرحلة فاننا يمكننا أن نلمح فيها التوجيه السياسي بشكل واضح • بين ما يردده الأطفال أغنية « شمس بكين الذهبية » وأغنية « رأينا الرئيس ماو » وأغنية « نور ماو ينفذ الى قلوبنا » • وهناك رقصـــة عنوانها « الشعوب المستغلة تقاوم الاستعمار » • وفيها يقف الراقصون الصـــغار وقد أحكموا قبضات أيديهم الصغيرة ، وعلت وجوههم تعبيرات ساخطة وهم يعلنون أنهم سيعملون على مساعدة اخوانهم من سكان العالم الثالث كي يتحرروا من الاستعباد • وهناك رقصة بعنوان « القرش The Penny » وفيها تظهر بنت صغيرة على المسرح ترقص وحدها • وفي أثناء الرقص تجد البنت قرشـا على الأرض التي ترقص عليها فتأخـــذه • ثم يظهر على المسرح طفل آخـــر يرقص مارا بها فتسأله البنت : « ياعم : أهذا القرش لك ؟ » فيقول : لا • ثم تظهر بنت ثانية على المسرح ترقص وتتحرك في رقصتها مارة بالبنت الأولى • فتسألها حاملة القرش : « ياخالة : أهذا القرش لك ؟ » وتكون الاجابة « لا » • ثم يظهر طفـــل مرتديا ملابس رجـــل الشرطة ، فتخاطبـــه حاملة القرش : « عمي الشرطي : لقد وجدت هـــذا القرش • وحاولت أن أبحث عن صـــاحبه ولكن كلما سألت أحدا بخصـــوصه قال : انه ليس قرشي • وأنا الآن أريد أن أقدمه الى الدولة عن طـــريقك » • فيتناول الشرطي القـــرش من البنت ويشكرها (١٥) •

أما عن رياض الأطفال الصينية فانها منظمة تنظيما فيه شيء من الابتكار • وهي خارجية أو داخلية للأطفال من سن ثلاث ســـــنوات الى سبع • وبعض الرياض في بعض المناطق قد توجد ملحقة بالمدارس الابتدائية • وفي بعض المناطق توجد رياض أطفال أنشأتها وأمدت الجماهير بها المصـــانع أو القرية

(15) Klaus Mehnert, **Chinla Today,** (London, 1972), pp. 92 — 94.

أو السـلطات المحلية ، وفى بعض آخـر توجد رياض أمـدت بها لجان الشوارع أو منظمات الأحيـاء أو جماعات الخدمات الاجتمـاعية • والعمل بالرياض تقوم به معلمات متدربات كما أن هناك مساعدات تأتى من غيرهن وخاصة من الجدات (١٦) •

وعلى العكس مما هو موجود فى الاتحا دالسـوفيتى لا يوجد فى رياض الأطفال الصينية تعليم للقراءة أو الكتابة ولا استعمال للكتب المقررة • كمـا أنه ليست هناك مواد دراسية ذات مفردات مقرر تحصيلها • والأطفال يشغلون وقتهم بالألعاب الجمعية والأشغال اليدوية وبمشاهدة البيئة التى حولهم وبالأغانى التى ينشدونها والقصص التى يستمعون اليها • والأطفال فى رياض الأطفـال الصينية يتدربون على التعبير عن أنفسهم فى وضوح وانطلاق • وهم ـ على العكس من أطفال الحضـانة ـ يمكنهم أن يذهبوا الى بيوتهم لتناول وجبـة الغذاء ، وخاصة حين لا تكون هناك مشكلات تتصل بالسيارات وخطورة السير فى الطريق • ان الأطفال الذين يعيشون قريبا من المدرسة لا يأبهون بالسير الى البيت ، فذلك من شأنه احداث نوع من التغيير فى المجرى المألوف لحياتهم اليومية (١٧) •

على أن القفزات التوسعية فى رياض الأطفـال يمكن تأريخ بدايتها بعـام ١٩٥٨ • ففى ذلك العام حدث تنظيم للتجمعات الشـعبية فى ميادين الزراعة والصناعة ، وترتب على ذلك أن زاد عدد الأطفال المسجلين فى الرياض آنئذ عن ثلاثين مليونا • ان هناك انطلاقا فى التوسـع فى مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال ، كما أن هناك اتجاها الى جعلها مسـئولية شعبية ، بمعنى أن يتحقق الاكتفاء الذاتى ، وأن تكون الرقابة عليها وادارتها محلية • كما أن الاتجـاه هو أن تصـير هذه المؤسسات أجـزاء من الكيان المتكامل للقرى والتنظيمات الجماعية ووحدات الاسكان والمصانع ونحو ذلك (١٨) •

---

(16) Faure, op. cit., p. 191.

(17) Tsang, op. cit., pp. 165 — 166.

(18) Stewart E. Fraser, (edited) **Education and Communism in China**, (London, 1971), p. 148.

ولكى تكون فكرة عن ناحية التكامل هـــذه نشير الى زيارة قام بها أحـد الغربيين لاحدى مدارس التدريب السياسى (١٩) لموظفات الدولة وموظفيها • أخذ الزائر يتحدث عن المواقع التى زارها فى هذه المدرسة ، وهى مدرسـة داخلية وفى ثنايا ما قدمه وردت هذه العبارة : « وأثار دهشتى أننا فى أثناء تجوالنا وجدنا أنفسنا فجأة فى روضة أطفال بها نحو عشرين طفلا ترعاهم ثلاث من النساء • وقد عرفت أن بعض الطالبات اللاتى يتلقين برامج التدريب السياسى كن أمهات ، وأن هؤلاء الأطفال كانوا أطفالهن وعند خروج هؤلاء الأمهات الى المدينة كل أسبوعين كن يأخذن معهن أطفالهن ليراهم الآباء(٢٠)•

٦ ـ **نموذج من الخبرة العربية :**

كان هذا عرضا لمؤسسات الحضانة ورياض الأطفال أوردنا فيه من خبرات بعض الدول ما يعطى فكرة واضحة عن طريقة هذه الدول فى مواجهة تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية • واذا كنا قد أشرنا اشارة عابرة الى مايجرى فى الدول العربية فان ذلك لا يعنى أن هـــذه الدول لم تكن لها تجارب أو خبرات مفيدة فى هذا الاتجاه • فنحن مثلا اذا اســتعرضنا تاريخ التعليم فى مصر وجدنا أن لمصر خبرة طيبة تتصـــل بالتربية فيما قبل المرحلة الابتدائية وخاصة رياض الأطفـال • واذا كانت هذه الخبرة قد كتب لهـا أن تستمر وتتطور مدة ثمانية وثلاثين عاما (١٩١٣ ـ ١٩٥١) فان من الانصاف أن نعرض لمولدها وللنهاية التى انتهت اليها فى هذا السياق •

فى عام ١٩١٣ أعادت وزارة التربية تنظيم المدارس الابتدائية للبنات (٢١)• فألحقت بها سنتين تمهيديتين لاعـــداد البنات اللاتى يلتحقن بهمـا كى يتابعن الدراسة الابتدائية (٢٢) • وبقيت هـــذه الخدمة التربوية قاصرة على البنات حتى عام ١٩١٨ حين بدأت وزارة التربية فى انشاء مدارس رياض أطفـــال

---

(19) The Seventh of May Cadre Schools.

(20) Mehnert, op. cit., p. 65.

(٢١) كانت مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية أربع سنوات (٨ ـ ١٢) • وكان التـــلاميذ يلتحقون بالصف الأول بعد أن يتعلموا القراءة والكتابة ومبادىء الحساب • وكان وصول الأطفال الى هذا المستوى يمكن أن يتم عن طريق المدارس الأولية أو الكتاتيب أو الدروس الخاصة ونحو ذلك •

(٢٢) أنظر : وزارة المعارف العمومية ، **قرار وزارى رقم ١٧٥٣ بشأن خطة الدراسة للمدارس الابتدائية للبنات** ، (القاهرة ، ١٩١٣) •

مستقلة للبنين . وفى عام ١٩٢٢ صدر قرار وزارى بفصل السنتين الأولين من المدارس الابتدائية للبنات واعتبارهما روضة أطفال مدتها سنتان (٦ ـ ٨) ولو أن المدة بمدارس البنين كانت ثلاث سنوات (٥ ـ ٨) . وفى عـام ١٩٢٤ أعطت الوزارة الحق لمدارس البنين (٢٣) فى أن تقبل بعض البنات بها . وفى عـام ١٩٢٥ تم توحيد نظام رياض الأطفال فصارت مرحلة مختلطة مدتهـا ثلاث سنوات تمتد من سن الخامسة حتى الثامنة .

كانت رياض الأطفال المصرية تقبل الأطفال فى سن متقدمة نسبيا هى سن الخامسة . وقد ساعد ذلك على تطوير برنامج دراسى يصل بالأطفال الى المستوى التحصيلى الذى كان مطلوبا للالتحاق بالفرقة الأولى من المدرسة الابتدائية . كانت هناك مصروفات مدرسية مقررة . وكانت هذه المصروفات سببا فى حرمان أولاد الجماهير الشـعبية من الالتحاق برياض الأطفـال . صحيح أنه كانت هناك فرصة لاعفاء بعض الأطفال من الأجور المدرسية ولكن هـذه الفرصة كانت ضيقة الى حـد كبير . فالقانون رقم ٢٢ لسـنة ١٩٢٨ يعطى وزير التربية الحق فى اعفاء بعض أطفال الرياض من المصروفات المدرسية على شرط ألا تتجاوز نسـبة الذين يتم اعفاؤهم ١٪ من مجموع الأطفال . لقـد كانت دور رياض الأطفال فى نظر المسئولين وعلى حـدّ تعبير وكيلّ وزارة التربية فى عـام ١٩٣٩ « مدارس قد أنشئت لاعداد أطفـال الطبقات الموسرة أفضل اعداد لمتابعة الدراسة الابتدائية » (٢٤) ، (٢٥)

---

(٢٣) لم يكن هناك فى عام ١٩٢٤ سوى مدرستين من هذا النوع ، مدرسة الاسكندرية التى أنشئت فى عام ١٩١٨ ومدرسة القـاهرة التى أنشئت فى عام ١٩١٩ .

(24) M.A. Ibrahim, «Education in Egypt», V.H. Usil and others, (edited) **The Year Book of Education,** 1939, p. 748.

(٢٥) كانت الأجور الدراسية لهذه الدور حوالى ثمانية جنيهات فى العام . ويمكن أن ندرك ضخامة هذا المبلغ بالنسبة لجماهير الشعب اذا عرفنا أن أجر العامل الزراعى فى فترة ما بين الحربين ـ الأولى والثانية ـ لم يكـن يتجاوز جنيها مصريا واحد فى الشهر بالنسبة لذى الحظ السعيد الذى يجد عملا منتظما مستمرا .

ولقد أخذت السلطات رياض الأطفال مأخذ الجد الذى عكس نفسه على طابع الحياة فيها . فالأمر لم يكن فقط أمر مواد مقررة ينبغى تحصيلها ، ولكنه تجاوز ذلك الى جعل نقل التلاميذ فى السنتين الأوليين مرهونا بتقرير المعلمات عن مستوى تحصيلهم . أما فى نهاية السنة الثالثة فان التلاميذ يمرون بامتحان تحريرى فى اللغة والحساب . وطبقا للقانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ كان وزير التربية هو الذى يعتمد كل النتائج فى نهاية العام الدراسى . وفى عام ١٩٣٧ صدر « القانون رقم ٦٢ » وبمقتضاه خفت شكليات امتحان الصف الثالث وصار نجاح التلاميذ مرتبطا بمتوسط انجازهم فى أعمال السنة . وكانت هذه احدى الخطوات التصحيحية التى أدخلت على هذه المرحلة . ويظهر أن وجود هذه المرحلة مرتبطا بعدد محدود من المدارس وفى شكل يضفى عليها طابع الرفاهية التربوية ويعطيها صفة « الكماليات » لا الأساسيات قد أعفاها من التدخل الكثير فى شئونها ، كما أعفاها من أن تكون مجالا لتغييرات سريعة متلاحقة قائمة على غير دراسة ، على النحو الذى عانت منه المراحل التعليمية الأخرى فى الفترة التى عاشتها رياض الأطفال المصرية .

نمت مدارس رياض الأطفال ببطء . وكانت هذه المدارس فى جملتها ذات نوعية جيدة . كان أطفالها عادة ينتمون الى بيئات ذات حظ ثقافى واجتماعى ممتاز . وكانت معلماتها فى معظم الأحوال من النوع المتدرب تدربا مناسبا : كانت تقوم بالتعليم فيها خريجات المعلمات السنية وخريجات قسم رياض الأطفال بمعهد التربية للمعلمات وكذلك خريجات الأقسام الاضافية الملحقة بدور المعلمات والتى كانت تقبل بها خريجات هذه الدور للحصول على مستوى تأهيلى أعلى . وحظيت رياض الأطفال بسمعة طيبة عامة ، ولكنها كانت أقل من الطلب عليها لدرجة أن الالتحاق بها لم يكن سهلا حتى للقادرين على تكاليفها . والحقيقة أن نظام هذه الدور - على الرغم من شهرتها بالامتياز - كان يحمل فى ثناياه عوامل موته . فبالاضافة الى ما أشرنا اليه من الضآلة النسبية لعدد الرياض كان هناك عامل قبولها الأطفال فى سن متأخرة قريبة من السن المألوفة للتعليم الابتدائى فى العرف العالمى . وهناك عامل ثالث هو

اضطلاعها بتقديم برامج جادة فى القراءة والكتابة والحساب من النوع الذى يقدم عادة فى المدارس الابتدائية • ثم هناك عامل رابع هو أن اتجاهات التطوير فيها كانت منحصرة فى تحسين الأداء فيما هو قائم ولم تحدث محاولة للرجوع بها الى الاتجاه الصحيح لرياض الأطفـــال لا من حيث السن ولا من حيث المحتوى • كانت فى جوهرها تمثل القسم الأول من التعليم الابتدائى • وقد ساعد على هذا التصور ـ بل وأكده ـ أن المدرسة الابتدائية التى كانت موجودة حتى بدايه النصف الثانى من القرن العشرين لم تكن تقبل سوى أطفال تنتقيهم وتتأكد من أنهم قد ألموا بمبادىء القراءة والكتابة والحساب عن طريق امتحان يعقد لهم ، ولا يعفى منه غير من أكملوا مرحلة رياض الأطفـــال • وكان الأطفـــال الآتون من الرياض يتمتعون بحق الأولوية فى القبول بالمـدارس الابتدائية • وهكذا كانت تبدو روضة الأطفال بســـنواتها الثلاث (٥ ـ ٨) والمدرســـة الابتدائية المعاصرة لها بســـنواتها الأربع (٨ ـ ١٢) وكأنهمـــا قسمان لمرحلة تعليمية واحدة • ولقد ساعد كل ذلك على أن يتم الغاء رياض الأطفـــال ـ أو وأدها ـ فى مصر دون أدنى مقاومة •

كان الطريق الى الغاء رياض الأطفال معبدا سهلا للغاية • ففى أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها نما شعور بضرورة الأخذ ببعض المبـادىء الديمقراطية وتطبيقها • وكان هنـــاك احســـاس متزايد بين الجماهير المصرية على مختلف مستوياتها بأن البلاد فى حاجـــة الى مزيد من الأخذ بمبدأ « تكافؤ الفـرص التربوية » ، واعادة تفسيره بما يلائم روح العصر • ولقد أتاحت الفرصـــة للجماهير من يتجاوب معها ويعلى صـــوته مدافعا عن حقها فى التعليم باعتباره ضروريا كالماء والهواء • كان ذلك حين أسندت وزارة التربية الى المـــرحوم الدكتور طه حســـين من يناير ١٩٥٠ الى ينـــاير ١٩٥٢ • تبنى الدكتـــور طه حسين سياسة تقضى بجعل جميع مـدارس الدولة فى متناول جميع فئـات الشعب • ونتيجة لذلك عمل على استصـــدار القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠ بالغاء الأجـور المدرسية لرياض الأطفـال وبعض المراحل التعليمية الأخرى • وتبع ذلك ضـغط شـــديد على هذه الدور من جانب الجماهير المتطلعة اليها • وقابل هـذا الضغط نوع من التســامح فى التقيد بسـعة المدارس أو الصفوف

أو المتيسر من عدد المعلمات المتدربات • لقد حدثت بالنسبة لرياض الأطفال في عام ١٩٥٠ – ١٩٥١ قفزة توسعية أقرب الى أن تكون تمييعا لها (٢٦)• كان عاديا فى ذلك العام أن تكون هناك حجرات برياض الأطفال بها ستون طفلا • وكان هناك أطفال يقضون يومهم فى فناء المدرسة لعدم وجود أماكن لهم • واختفت فى كثير من الحالات مظاهر اللعب والترفيه والنشاط الحر • واضطرت وزارة التربية الى استخدام عدد ضخم من المعلمات غير المتدربات • وهكذا تلقت رياض الأطفال ضربة مدوخة فى عام ١٩٥٠ • أما الضربة الثانية والقاضية فقد أعقبتها فى عام ١٩٥١ حين صدر القانون رقم ١٤٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى : حمل هذا القانون فى ثناياه خطة الغاء رياض الأطفال باجراءات سهلة سريعة • قرر القانون أن مدة التعليم الابتدائى ست سنوات (٦ – ١٢) وأن السنتين الأوليين منه يعتبران بمثابة روضة للأطفال فيما بين سن السادسة والثامنة •

كان أمرا عاديا أن تلى ذلك نظرة الى أن المدرسة الابتدائية تمثل أدنى مؤسسة تربوية بين مؤسسات الدولة ، وأن تختفى من بين المؤسسات التربوية الحكومية دور رياض الأطفال ، وكان عاديا بعد هذا القانون أن تستكمل رياض الأطفال التى كانت قائمة صفوفها الستة بشىء من التدرج لتتحول الى مدارس ابتدائية ، ثم كان عاديا أن تذوب تلك الجماعة من المعلمات المتدربات على تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية فى محيط أوسع هو محيط معلم المرحلة الابتدائية فى مصر • لقد تمت اجراءات الغاء رياض الأطفال بطريقة تجعل من العسير العودة الى علاج الموقف : فالمبانى لم تعد مبانى رياض الأطفال والمعلمات لم تعد معلماتها • والقانون يحمل فى ثناياه تعبيرا يوهم بأن رياض الأطفال موجودة وأنها فى وضع أفضل من ذى قبل ،

---

(٢٦) فى عام ١٩٤٩ – ١٩٥٠ كان عدد تلاميذ رياض الأطفال ١٩٣٤٠ من الأطفال تشرف عليهن ٦٥١ معلمة ، وفى عام ١٩٥٠ – ١٩٥١ ارتفع عدد أطفال الرياض الى ٤٥٤١٣ كما ارتفع عدد المعلمات الى ١٢٥٠ •

المجلس الدائم للخدمات العامة ، **أطلس الخدمات** ، (القاهرة ، ١٩٥٥) ، ص ٩٢ •

فهى تشمل السنتين الأولين من التعليم الابتدائى الذى كانت الدولة تتجه الى تعميمه • أى أن رياض الأطفال ـ وفقا لهذا القانون ـ أصبحت بهذا الاجراء ضمن التعليم الشعبى • والأمر فى واقعه يمثل احدى الهزات التربوية التى أصابت نظام التعليم فى مصر بسبب ضعف التقاليد التى تقيد سلطة وزارة التربية ، وتضمن للنظام التعليمى فرصة التجويد أو التجديد •

نحن لا ننكر أن التعليم الابتدائى الذى كان قائما كان فى حاجة الى الاصلاح • وأحد وجوه هذا الاصلاح هو النزول بسن القبول فيه من الثامنة الى السادسة حتى تبدأ المدرسة الابتدائية المصرية فى السن التى يصل فيها نضج الطفل الى الحد الذى يمكنه من أن يتعلم تعليما نظاميا • وسن السادسة كذلك جعل المدرسة الابتدائية المصرية تقوم بوظيفتها فى تدريب الأطفال على أساسيات القراءة والكتابة والحساب ، وهى وظيفة كانت المدرسة الابتدائية المصرية تعفى نفسها منها قبل عام ١٩٥١ • ولكن الهبوط بسن القبول فى المرحلة الابتدائية كان ينبغى أن يشفع باجراء يطور رياض الأطفال ويضعها فى صورتها الصحيحة دون أن يقضى عليها • كان ينبغى الهبوط بسن القبول فى الرياض وجعل سن الانتهاء منها فى حدود السادسة • وكان من الممكن اعادة تنظيمها وتطوير برامج العمل فيها بما يتفق وكونها مؤسسة للأطفال فيما قبل سن التعليم النظامى • ولم يكن ذلك أمرا صعبا فى عام ١٩٥١ فتاريخ رياض الأطفال ـ التى كان يزيد عمرها عن قرن فى هذا الوقت ـ كان يمكن الاسترشاد به • والخبرات العالمية كانت فى متناولنا ، وخبراء التربية المصريون ـ ولو أنهم كانوا محدودى العدد ـ لم يكونوا بعيدين عن يد وزارة التربية • لقد حكمت وزارة التربية على خبرة استمرت مسيرتها ثمانية وثلاثين عاما فيما يتصل برياض الأطفال بأن تتوقف وكأنها لم تكن • وأفلت الذين تملسوا ذلك من كل اجراءات المؤاخذة حتى ما كان بسيطا منها • لقد انحسرت خدمات تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية منذ عام ١٩٥١ ، وانحصرت فيما تقوم به بعض الهيئات والمؤسسات والأفراد فى هذا الاتجاه • فهناك مثلا دور أسستها الشركات

وبعض الهيئات الدينية أو أسسها بعض الأفراد كعمل تجارى وهى فى الغالب تحمل اسم « دار الحضانة » . وهذه الدور تختلف فى صورتها فبعضها مدته عـام وبعضها يستغرق عامين أو أكثر فيما قبل سن السادسة . كما انهـا تتفاوت فى امكاناتها وفى كفاءة العاملات بها والخدمات التى تقدمها . ثم هى بالتالى تتفاوت فى أجورها .

٧ ـ خاتمة :

وأيا كان الأمر فان مصر ـ وغير مصر من الدول العربية ـ لم تصل فى تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية الى شيء يمكن اعتباره كافيا . والشكل الحالى للخدمات التربوية فيما قبل المرحلة الابتدائية فى حاجة الى دراسـة متأنية واعية . ولقد عرضنا فيما سبق من خبرات الدول الأجنبية ما يمكن أن يثير بعض التساؤلات : ما حدود امكاناتنا الحقيقية فيما يتصل بالوفاء بمسئوليتنا ازاء تربية الأطفال تربية صحية شاملة ؟ اذا لم يكن فى وسعنا استيعاب الأطفال فى دور الحضانة ورياض الأطفال فماذا يلزم من اجراءات ؟ وما الذى لانستطيع أن نعفى أنفسنا منه من خدمات الصغار ؟ الى أى حد تمكن الاستفادة من الخبرات الأجنبية فى تطوير هذه الدور ؟ اذا كانت بعض الدول تطور هذه المؤسسات وفقا لظروفهـا النوعية فهل لدينا من الظروف مـا ينبغى أخـده فى الاعتبار عند تطويرها فى بلادنا .

نحن لا يمكننـا أن نترك الوضع الراهن لعامل الصدفة يقرر ما يشاء . لقد رأينا بعض المجتمعات المتقدمة تطبق ـ أو تحـاول أن تطبق ـ مبدأ الالزام فيما قبل سن السادسـة . ورأينا بعض المجتمعات يحاول أن يجعل ما قبـل المرحلة الابتدائية فى متناول جميع الأطفـال . ثم رأينا كيف أن السـلطات البريطانية يقلقها وضع الحرمان الذى تعانى منه أطفـال البيئات الفقيرة الذين لا توجد لهم أماكن فى دور الحضـانة . فاذا تذكرنا أن هـذه المجتمعات مجتمعات متعلمة ، وأن مجرد النشـأة فيها تتيح فرصـة تربوية لا تتهيـأ للناشىء فى مجتمعاتنا وجـدنا أننـا أمـام موقف يثير القلق ولا يبعث على

الاطمئنان . فمعظم البيئات ـ أو الأسر ـ العربية لا يتهيأ فيها مناخ ثقافى غنى . بل ان وسائل تسلية الأطفال وبرامجهم الاذاعية وكتبهم وصحفهم ـ ونحو ذلك ـ لا تزال متواضعة فى مستواها ، كما أنها لا تزال دون متناول الكثيرين .

اننا ـ كما هو واضح مما تقدم ـ لا نريد التوسع فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية على حساب غيرها . ولكننا نريد أن يسير التوسع فيما بعد هذه المرحلة بالشكل الذى يتيح لنا فى بعد زمنى معقول أن ننشرها . ثم نحن نريد أن تكون منشآتنا الحالية ـ من دور التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية ـ بحيث تفى باحتياجاتنا الفعلية ، وتتيح فرصة التطوير والتجديد فيها .

وأخيرا نريد أن نؤكد أن البحوث العلمية قد أثبتت أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية بعد رياض الأطفال يكونون أنضج جسميا وعقليا من الذين ينتظرون فى بيوتهم حتى يلتحقوا بالتعليم الابتدائى . فالأطفال الذين يأتون عن طريق الرياض يكونون أكثر انطلاقا فى التعبير وأقوى على تحمل الدراسة وأسرع تعلما وأقوى ارادة من الآخرين الذين ينتظرون فى بيوتهم (٢٧) . وهكذا نجد أن لهذه الدور عائدا يتمثل ـ على الأقل ـ فى تحسين نوعية الأطفال الذين نقدمهم الى التعليم الابتدائى .

---

(27) cf. Kalinin, op. cit., p. 18.

الفصل الرابع

التعليم الابتدائي

التعليم الابتدائى

١ ــ ظهور المدرسة الابتدائية وتطورها :

نعنى بالمدرسة الابتدائية هنا ذلك النوع من التعليم النظامى الذى يأخذ مكانه بصفة اصيلة فى اول السلم التعليمى ، والذى يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة الى ما حول سن المراهقه بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الاساسية . وقد اشتهر من بين ما يحصله الاطفال فى هده المرحلة على المستوى العالمى المواد الاساسيه التلاث ، وهى القراءة والكتابه ومبادىء الحساب . وتمتد تسمية « المدرسة الابتدائية » فى هده الدراسة الى كل مدرسة تتسم بما قدمنا من صفات ، وتضطلع بما ذكرنا من وظائف سواء اكانت تحمل اسم المدرسة الابتدائية ام كان لها اسم اخر . والمدرسه الابتدائيه قديمة ، ولكننا لا نستطيع تحديد التاريخ الذى انشئت فيه اول مدرسة من هذا النوع . ولعل من المفيد هنا ان نقرر امرين : الاول ان مولدها قد ارتبط بابتداع الانسان رموز الكتابة واستخدامها فى اختزان خبراته وثقافته . فاستحداث الكتابة أدى الى قيام مهنة تدور حول تعليم الناشئين قراءة رموزها ليستطيعوا الاستفادة من المختزنات الثقافية . أما الامر الثانى فهو أن المدرسة الابتدائية أسبق منظمة تربوية انشئت فى مجال التعليم . وتاتى ناحية أسبقيتها من اعتماد ما يقدم فى المراحل التالية لها على اكتساب المهارات التى تقدم فيها . ولعل هذا هو سبب اشتهارها بتعليم المواد التلاث الأساسية التى أشرنا اليها . فهذه المواد لا يزال تحصيلها مطلبا رئيسيا بالنسبة لاكتساب القدرة على متابعة الدراسة فيما بعد المدرسة الابتدائية . ومهما طورنا وظيفة المدرسة الابتدائية وأهدافها فان ذلك لا يعنى أننا صرفنا النظر ــ أو سوف نصرف النظر يوما ما ــ عن الهدف التقليدى المتصل بتعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب .

والاتصال بالثقافة المختزنة لا يزال أحد أهدافنا التربوية . ونحن نتدرج بالطفل عند وصله بهذه الثقافة مقررين ما يناسبه منها فى بعض مراحل عمره .

ويستمر هـذا التدخل من جانبنا الى أن يصل الناشىء الى السن التى يحصل عندها مستوى من النضج يستطيع معه أن يستقل بتدبير شئونه الثقافية وتحديد ما يناسبه ومالايناسبه من فروع المعرفة البشرية • ولكن الأمـر لم يكن كذلك قديما • فقدامى المعلمين كانوا يقدمون الطفل ـ بعد اكتساب القـدرة على استخدام الرموز الكتابية مباشرة ـ الى المواد التى كانت موضع اهتمـام الكبار واعتزازهم • كان الطفل اليونانى فى العصور القديمة ـ بعد تحصيل أساسيات القراءة والكتابة ـ يقدم الى المستويات الرفيعة من أدب قومه (١) • وكان طفل المدرسة الابتدائية ، أو الكتاب ، فى النظام التقليدى للتربية الاسلامية يدفع الى حفظ القرآن أو حفظ أجزاء منه • ومهما قيل عن مواد مبسطة قدمت للأطفال فى مختلف العصور فهى مواد كانت فى الغالب ترتبط باهتمامات الكبار، بل وتخضع لمعاييرهم • وكان لهذا الاتجاه منطقه • فالقوم كانوا يهدفون الى اعداد الناشئين لحياة الكبار • وفى ضـوء هذا الاتجاه كان عاديا أن يخضع ما يتعلمه الأطفال لمعايير هؤلاء الكبار •

ولم تخل العصور المختلفة من الاهتمام بحياة الصـغار ومن ابداء الرأى فيما يناسب مداركهم واهتماماتهم ، على نحو ما هو متواتر فى الكتابات المتصلة بتاريخ التربية وتطور الفكر التربوى • ومع تقدم الدراسات المتصـلة بعلم نفس الطفل وعلم النفس التعليمى ، وما صحب ذلك من محاولات متلاحقة لفهم الطبيعة البشرية واستجلاء كنهها ، ثم ما كان من تعميق بعض المبادىء المرتكزة على الدراسـات الفلسـفية وعلم الاجتمـاع والعلوم السياسـية استطاع المربون أن يتصـلوا أكثر بحياة الطفولة ومجالات اهتمام الأطفـال وأن يقدموا من مبادىء تربية الصغار ما رأوه مناسـبا لطبيعة المتعلم وللظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة به • وربما كان التقدم فى هـذا الاتجـاه واضحا للغاية منذ بداية الربع الثانى من القرن العشرين • لقد صـار شـيئا عاديا

---

(1) cf. John S. Brubacher, **A History of the Problems of Education**, (New York, 1966), second edition, pp. 362 — 363.

على المستوى العالمى فى زماننا أن نقدم فى ثنايا حديث تربوى دارج عن المدرسة الابتدائية هذه الملامح الأربعة :

١ ـ المدرسة الابتدائية مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن يعيشوا كأطفال وهى بهذا الاعتبار تقدم الى الطفل خبرة تختلف عن خبرة بيئته . فهو فى المدرسة يعايش أطفالا يتقاربون معه فى السن وخصائص النمو ، بينما يعايش فى بيته وفى محيطه البيئى آخرين يتباينون تباينا كبيرا فى أعمارهم وفى المؤثرات التى أحاطت بهم .

٢ ـ والمدرسة الابتدائية تهيىء للاطفال بيئة صحية تساعدهم على النمو العام بخطوات مناسبة . وحيث كانت تتلقى تلاميذ خضعوا لمؤثرات بيئية نوعية زهاء ست سنوات فانها تجعل من بين واجباتها ـ وهى تخطو بهم فى طريق النمو ـ العمل على تعويض ما بين التلاميذ من تفاوت او تمايز راجع الى مؤثرات بيئية خارج المدرسة .

٣ ـ والمدرسة الابتدائية تشجع الفرد على فحص الأشياء ، وعلى العمل الابداعى ، وتتيح له فرص اثبات ذاتيته . وهذه السمة ـ على الرغم من البساطة التى تبدو بها ـ لها جذورها التى تتصل بمجالات معقدة مثل حرية الفرد ، والايمان بقيمة ذكائه وبقدرته على الابتداع ، وضرورة تمكينه من التكيف المناسب للبيئة وكذلك من تكييف البيئة له . وهو فى ذلك كله يتدرب على المسئولية وعلى تقبل نتائج سلوكه .

٤ ـ ثم ان المدرسة الابتدائية ـ بالنسبة للجو التربوى العام ـ تؤمن بأن المعرفة والعمل واللعب أمور ليست بمعزل عن بعضها وأن كلا منها يكمل الآخر .

هذه هى الصورة العامة للمدرسة الابتدائية الحديثة ، وهى تلقى نوعا من الضوء على ما تتجه هذه المدرسة الى تحقيقه . وواضح من الملامح الأربعة السابقة أن المدرسة الابتدائية تركز على الطفولة ، وتتيح لها سبيل النمو العام فى جميع الاتجاهات . وهى تضع فى اعتبارها ميول الأطفال واهتماماتهم ،

ولكنها لا تنسى فى نفس الوقت أن اتجاه هـــذه الاهتمامات والميول وطريقة اشباعها أمـر يكتسبه الطفل من محيطه البيئى على نحو ما أشرنا فى السـمة الثانية • ومن ثم تتوقف القيمة التربوية لميول الاطفال واهتماماتهم على نوعية القيم والمؤثرات التى أحاطت بهم فى مجتمع ما خارج المدرسـة : فد ياتى التلميذ من بيئة لا تأخذ نفسها بالقيم الاجتماعية المتعـارف عليها ، بل ربمـا تأخذ بعكس تلك القيم ، وتسير فى اتجاهات مضادة لاتجاهات المدرسة • وقد ينتمى الطفل الى وسط متخم ماديا ولكنه جائع ثقافيا : قد يعتقد وسطه مثلا أن الحياة الهانئة تتكون من عناصر منل المأكل والمظهر والمسكن ، ومن سهرة أمام التليفزيون ، ومن انطلاقة بالسيارة دون هدف أكثر من مجرد احداث تغيير بسيط فى تتابع الاحداث اليومية • اما فيما وراء ذلك من كتب وصحف ومتابعة لمشكلات المجتمع واحداثه فلا اهتمام لهذا الوسط بشىء منه •

ونحن اذا انطلقنا تربويا من اهتمام الطفل فى هذين المثالين اتجهنا اتجاها علاجيا فى الحالتين : فالأول محتاج الى العمل على تهيئة جو يسمح باكساب الطفل قيما جديدة تحل محل قيمه القديمة • والثانى يحتاج الى توسيع دائرة اهتمامه وتعميقها بطريقة تسده بقيم أعلى فى مستواها •

واضح من هذا أن المدرسة الابتدائية قد تطورت مع مرور الزمن متحولة فى اتجاهاتها ومحتواها من عالم الكبار الى دنيا الصغار • وهو تطور مستساغ فى اتجاهه العام • ولكن هذا لايعنى أننـا فى البلاد العربية قد حللنـا كل خبراتنا فيما يتصل بتعليم الأطفال ، ثم اسـتفدنا منها على أكمل وجـه فى تطوير المدرسة الابتدائية عندنا • فالمدارس الابتدائية الاسلامية مثلا ــ ونعنى بها الكتاتيب التقليدية ــ كانت محدودة فى حجمها تضم عـددا محدودا من التلاميذ • وكانت فى معظم الأحـوال لا تشغل أكثر من حجرة واحـدة يشرف على التلاميذ فيها معلم واحد • ومع أن مستوى معلميها ، ومسـتوى مبانيها ، بل ومستوى مناهجها كانت مستويات لا ترقى ــ بمعاييرنا المعاصرة ــ الى حد الجودة فاننا كان يمكننا الاستفادة من تطـوير بعض ما كان يجرى فيها • كان التلاميذ متباينين فى أعمارهم وفى مستواهم التحصيلى وفى قدرتهم

على التحصيل • وكان المعلم يتعامل معهم في يسر : كان يحدد لكل منهم من التعيينات ما يناسبه ، وكان يلتقى بكل منهم على انفراد بينما الآخرون مشغولون ببعض الواجبات ، كما كان ينطلق بكل تلميذ وفقا لاستعداده ولما تسمح به مقدرته • والحقيقة أن بعض القرى العربية حاليا لا يسمح حجمها وعـــدد الأطفـــال فيها بانشاء ما هو أكثر من مدرسة ذات صف واحد • والتوفية بحق هذه القرى فى التربية يقتضى تدريبا على ادارة هـذا النوع من المـدارس ، وعلى تعليم أعداد من التلاميذ ذوى المستويات المختلفة ، وكذلك على تطبيق مبدأ الانطلاق بكل فرد من التلاميذ وفق طاقته وقدرته على التعلم •

ثم ان المهتمين بتاريخ التعليم يصادفون فى دراساتهم بعض المحاولات المتطورة التى ظهرت فى مدارس الصغار ، ولكن لم يحدث اهتمام بتقويمها أو بمحاولة الاستفادة منها • ومن بين هذه المحاولات يمكننا أن نشير الى محاولة قامت فى مصر فى أواخر القرن التاسع عشر • ففى عام ١٨٩٤ أنشأ الخديو عباس حلمى الثانى مدرســـة لتعليم أبناء سكان « العزبة المتمدنة » التى أقامها بجوار محطة « كوبرى القبة » (٢) • وقد اتجهت هذه المدرســـة فى تعليم موادها للتلاميذ اتجاها وظيفيا ، ولو أنها لم تستعمل مصطلح « الوظيفة » • ففى ثنايا دروس الحساب كان التلاميذ يتدربون عمليا على القبان واســـتعمال الموازين وطريقة التعامل مع الصراف • وفى ثنايا دروس اللغـــة العربية كانوا يتدربون على تحرير عقود البيع والشراء والايجارات وتحرير الشكايات ونحو ذلك (٣) • وأهم ميزة لهذا الاتجاه أنه يجعل المتعلم ذا بصيرة بالقيمة العملية للمواد التى تقدم اليه ، كما أنه يجعله يحس فعلا باطراد النمو وبأن تحصيله يساعده على الاندماج بنجاح فى المحيط البيئى •

---

(٢) كان بدير هـــذه المدرسة أحمد شفيق باشا • ومن بين الذين قاموا بالتدريس فيها الشيخ محمد عبده ، وصابر صبرى بك ، وحسين رشدى بك ، والدكتور صالح صبحى بك •

(٣) أحمد شفيق ، **مذكراتى فى نصف قرن** ، الجـــزء الثانى ، القسم الأول ، (القاهرة ١٩٣٦) ، ص ٢٣٤ ـ ٢٣٦ •

وهناك غير ما تقدم محاولات حديثة تتمثل فيما كان يقوم به بعض أساتذة التربية في بعض البلاد العربية من اجراء التجارب أو تطبيق بعض النظريات في مدارس تجريبية ألحقت بكليات التربية ومعاهدها • بدأت هـذه المحاولات في مصر منذ عام ١٩٣٤ وانتشرت في دول عربية أخرى بعد الحرب العالمية الثانية ومع توفر المتخصصين في الدراسات التربوية منذ أوائل الخمسينيات ازدهرت هذه المدارس كحقول تجريبية ناجحة • وفي الأقسام الابتدائية منها ــ على نحو ما جرى في القاهرة (٤) وفي بغداد (٥) ــ جربت بعض المستحدثات في طرق التدريس وفي الوسائل المعينة وفي التنظيم المدرسي • وقد كانت هذه المدارس بمثابة مراكز لنشر الوعي التربوي وتوضيح بعض قضايا التربية • ولكن الامكانات المادية والبشرية التي تهيأت لهذه المدارس لم يكن من السهل توفيرها للمدارس العادية • ومن هنا لم يتيسر الانتفاع الكامل بنتائج هـذه التجارب • وقد أخذ الاهتمام بالتجريب يتضاءل حتى يكاد يكون معدوما في وقتنا هذا • ومعظم ما يحدث الآن من تجديد في المدارس الابتدائية العربية يستند الى محاولات وتجارب ظهرت في بعض البلاد الأجنبية وخاصة الغربية منها • صحيح أن التعليم الابتدائي ــ على المستوى العالمي ــ متقارب في أهدافه ، ولكن البيئات النوعية ، والظروف الخاصة ، لها انعكاساتها ومتطلباتها مهما تقاربت الأهداف أو توحدت •

٢ ــ أهداف التعليم الابتدائي :

نحن في المرحلة الابتدائية نتعامل مع أطفال نحاول أن نهيىء لهم فرصة النمو الصحي • وحين نريد أن نحدد أهداف هذه المرحلة نجد أننا نقدمها في شكل محاور تجمع بينها النظرة المتصلة بهذا النمو • ومعنى هـذا ان التلميذ ذاته هو أهم عامل نأخذه في اعتبارنا في هذه المرحلة • ومن اهتماماته

---

(٤) كانت مدرسة الأورمان النموذجية ومدرسة النقراشي النموذجية مدرستين تجريبيتين ملحقتين بكلية التربية بجامعة عين شمس •

(٥) كانت المدرسة المأمونية في بغداد بمثابة مدرسة تجريبية لكلية التربية بجامعة بغداد •

وميوله وسائر النواحى المتصلة بطبيعته تكون انطلاقاتنا بتربيته • ثم من هذه النواحى المتصلة به يكون قرارنا فيما يتصل بمحتوى الحياة المدرسية وطرق التدريس • ولعل هذا هو السب فى أن أهداف التعليم الابتدائى العامة تتشابه الى حد كبير حتى عندما تختلف الدول فى نظمها السياسية والاجتماعية • فهنالك عادة محاور أربعة لهذه الأهداف نقدمها فيما يلى :

أ ـ النمـــو الجسمى :

ففترة المدرسة الابتدائية هى احدى الفترات التى ينمو فيها الأطفال نمـوا له قيمته وأهميته من حيث تحصيلهم مستويات متتابعة من النضج تمكنهم من أعمال لم يكونوا يستطيعونها من قبل • وهذا النمو الجسمى يكون واضـحا للأطفال : فهم يغيرون أسنانهم ، ويجدون أن قدرتهم على التحكم فى أعضاء جسمهم تزيد • والمدرسة يجب أن تتيح للتلاميذ كل الظروف التى تعين على انطلاق النمو فى اتجاه صحى • والتربية حين تستجيب لهذا الواجب أو هذا الهدف تحدد وسائلها • وبعض هذه الوسائل قد ينظر اليها على أنها أهـداف فرعية ، فمما يمكن العمل على تقديمه ـ من أجـــل تحقيق هـذا الهدف ـ أن تقـــوم المدرســـة بامـــداد التـــلاميذ ببعض المعلـــومات الصـــحية ، وأن تعمـــل على تكـــوين بعض العادات الصحية لديهم ، بحيث يسـتطيعون أن يقوا أنفسهم من بعض الأمراض • ويمكن للسلطات التربوية كذلك أن تمكن المدارس ـ وخاصة فى الأحياء الفقيرة ـ من امداد التلاميذ بوجبة طعام تصرف لهم بالمجان ، وذلك على سبيل الاسهام فى بناء أجسام التلاميذ ، وفى التخفيف من الشعور بالحرمان الذى يعانى منه التلاميذ الفقراء • ثم يمكن أن تقوم المدرسة كذلك بتقديم ساعات فى التربية الرياضية المناســـبة لطاقات الأطفال ومستوى نضجهم ، لمـــا فى ذلك من تقوية عامة للجسم ومســـاعدة للعضلات وللمفاصل ونحو ذلك (٦) •

---

(٦) ينبغى أن نشير الى أن الوسائل التى يتم تحديدها أو يقع عليها الاختيار لتحقيق هدف ما قد تحقق أو تسهم فى تحقيق أهداف أخرى • فالتلميذ قد يتعود النظـــام أو يتذوق النظـــام فى ثنايا اشتراكه فى بعض التدريبات الرياضية الجمعية • والتلميذ الخجول أو الخـــواف قد يتخلص من بعض

ب ـ النمو العقلى :

نحن فى تربيتنا للأطفال نهدف الى أن ينمو هؤلاء الأطفال نموا صحيا من الناحية العقلية . وانطلاق النمو العقلى فى الاتجاه الصحيح هدف يجعلنا نتيح لهم فرص المشاهدة والفحص والتجريب والوصول الى النتائج . معنى ذلك أننا نريد نوعا من التربية التى يقبل عليها التلاميذ ويتجاوبون معها . ولكى يقبل التلاميذ على شىء ما ينبغى أن يكون ذا اتصال مباشر بمحيطهم وحاضرهم وأن يستثير حب استطلاعهم . ان التلاميذ الذين تستهويهم مثلا تربية الأسماك فيربونها بالتغذية وتغيير المياه يجدون من المشكلات ما يثير حب استطلاعهم ، ويجعلهم يتفاعلون مع هذه المشكلات أو المواقف التى يواجهونها . ونحب أن نشير الى أنه فى مشروع كهذا تكون هناك فرص خصبة لنمو واسع ، ولكن ذلك يتطلب معلما ذا تدريب جيد . فأنواع الأسماك ، وأنواع التغذية ، وموت بعض الأسماك ، وطريقة تنفس السمك ، وحياة الصيادين ، ووسائلهم ، وتجارة الأسماك ، وأسواقها ، والتعبير عن ذلك ، ودراسة العمليات الحسابية الداخلة فى البيع والشراء وما الى ذلك يعطى فرصا طيبة لخبرات يترتب عليها نمو التلاميذ نموا متكاملا يغنينا عن تقديم المواد التعليمية بطريقة ممزقة الأوصال خالية من الترابط . فالتلميذ الذى يدرس حياة السمك ، ويغنى للسمك ، ويدرس العمليات الحسابية المتصلة بتكاليف السمك وغذائه ، ويقوم برحلات يشاهد فيها أسواق الجملة وأسواق مستهلكى الأسماك ، ويكتب فى أثناء هذا النشاط تقريرات عما يراه وعما يمارسه هو تلميذ ينمو ، ويشعر بنموه . وهو تلميذ يقبل على على دروسه لأن فيها ما يريده ، أو لأن لما يفعله هدفا فى ذهنه . فالتلميذ هنا يتعلم عن طريق الخبرة .

نحن لا يمكننا أن نكتشف قيمة أى شىء دون أن تتصل به خبرتنا بطريقة

مشكلاته حين يصير عضوا فى فريق لكرة القدم أو الكرة السلة حيث تجعله عضوية الفريق يتعاون مع فريقه ، ويحاول التغلب على الغير عن طريق الهجوم . حتى وجبة الطعام التى قد تقدمها المدرسة ربما يستفيد منها التلميذ فى تكوين بعض عادات تناول الطعام وآداب الجلوس مع الآخرين .

تمكننا من التحقق من الجوانب ذات القيمة فى هـــذا الشىء • والتلميذ حين ينشط ويتصل بالأشياء يتعلم ، ويدرك قيم هذه الأشـياء • وليس من الضرورى أن تكـون القيم التى يجدها الأطفال فى تعلم شىء ما متطابقة مع القيم التى نعرفها عن ذلك الشىء • فالتلميذ فى دراسة مشروع الســمك قد يجد أن حفظ جدول الضرب والتدريب على عمليات القسمة من الأمور التى لها قيمتها فى معرفة تكاليف تغذية الســـمك الذى يربيــه ، وفى فهم عمليات تجــارة الأسماك • ولن تكون هذه القيم لمثل هذه العمليات موجودة فى أذهان المربين أو السلطات التربوية •

والخبرات يمكن الحكم عليهـــا بأنها قيمة وفقا لمعيارين ، همـــا التفاعـل والاستمرار • ومظهر « التفاعل » أن يكون التلميذ مشـــغولا بالموقف لأنه يهمه ، وهو من أجـــل ذلك يقبل عليه تلقائيا • معنى ذلك أنه يجد شـــيئا ذا قيمة فى الموقف يجعل التلميذ مشغولا به • أما معنى « الاستمرار » فهو أن تكون الخبرات نافعة بالنسبة لما يتلوها من مواقف أو خبرات • فالخبرة التى يستفيد بها صاحبها فى مواقف جديدة تتسع وتخصب ويصير صــاحبها أكثر تمكنا منها • فالتلاميذ الذين حصلوا بعض المهارات الحسابية فى أثناء دراســة مشروع الســـمك مثلا يمكنهم أن يستفيدوا من هــذه المهارات فى فى دراسة مزرعة أو فى تنظيم دفتر الحانوت الذى ينشئونه المدرسة • والذين عرفوا طريقة نقل الأسماك من المناطق الساحلية الى داخل البلاد قد يستفيدون من ذلك عند دراستهم لوسائل النقل • واســـتحضار الخبرات الماضـــية فى المواقف الجديدة بهذه الطريقة أمر من شأنه أن يؤدى الى مزيد من النمو أو النضج فى ممارسة المهارة ، كما أن من شــــأنه أن يؤدى الى توســـيع أفق التلاميذ •

أما التعلم الذى يؤدى بالتلميذ الى الاعتماد على الذاكرة وحفظ ما يقــدم اليه من معلومات ــ بصرف النظر عن مدى حيويتها واتصالها بمواقف الحياة ــ فانه تعلم لا نتوقع منه أن يكون مثمرا بنفس الطـــريقة • ان التلميذ ــ فى أحسن الحالات المتصلة بهذا النوع من التدريب ــ يكون قادرا على التسـميع

وترديد ما حفظ . أما نمو حب الاســـتطلاع واتساع نظرة هذا التلميذ الى الحياة ، واتساع أفقه ، وزيادة حســاسيته فأمور لا يمكننــا أن نتوقعها لأن سبيلنا معه لا توصل اليها .

ومن الأمور التى يمكن تحقيقها عن طريق المشاهدة والفحص والتجريب تربية الاتجاه العلمي لدى التلاميذ . وهو هدف من الأهداف التربوية الرئيسة المتصلة بالنمو العقلى . فالتلميذ حين يشاهد ويفحص ويجرب ـ أو حين يواجه المشكلات ويرسم الطـــريق لحلها ويقوم بنوع من التقويم لمـا أنجزه ـ قد يستطيع أن يربط بين الظواهر ومسبباتها ، وقد يتكون عنده اتجاه الى الوقوف من المشكلات التى تواجهه موقفا ايجابيا يحدد فيه الأبعاد المختلفة للمشكلة ، ويحاول فى حدود قدرته أن يسلك طريقا يتجه به الى حلها .

غير أن هناك من الجوانب المتصـــلة بالنمو العقلى ما يصعب أن نقدمه فى المرحلة الابتدائية تقديما يحقق تماما أهدافنا فى اتاحة فرص المشاهدة والفحص والتجريب والوصول الى النتائج . ان الأخذ بيد الطفل فى الفترة الأولى من المرحلة الابتدائية ليتغلب على عقبة القراءة والكتابة مثلا أمر لا يمكن أن يتم دون تدخل كبير من المعلم . كل ما يستطيع المعلم أن يفعله هو محاولة اثارة اهتمام التلاميذ بالمادة ، والاستفادة من روح اللعب والنشاط بقدر الامكان كأن يستخدم المعلم بطاقات تكوين الكلمات من الحروف أو تكـــوين الجمل من الكلمات أو اعادة ترتيب فقرات قطعة أو قصة صغيرة قدمت فقراتها اليهم فى بطاقات منفصلة غير مرتبة .

جـ ـ النمو الاجتماعى :

يتقدم الطفل للحياة فى مجتمع المدرسة الابتدائية من سن مبكرة نسبيا . وهو مع ذلك لا يجد نفسه غريبا فى هذا المجتمع الذى يتكـــون من رفاق متقاربى السن ، بل قد ينظر الى الكبار فى هذا المجتمع ـ من مديرى المدارس ومعلميها وفراشيها ـ على أنهم شبه غرباء . وتتوقف سرعة اندماج الطفل فى المحيط المدرسي على ظروفه الخاصة السابقة . وهنا نجد أن التلاميذ الآتين من

رياض الأطفال ، ومجموعات التلاميذ الذين سبق تعارفهم قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية قد يكونون أسرع اندماجا فى المحيط المدرسى من غيرهم.

ونحن فى هذا المجتمع المدرسى الصغير نربى التلاميذ على مواضعات المجتمع وتقاليده وسائر الجوانب الثقافية فيه . ونحن فى هذا نراعى تصفية التقاليد الاجتماعية ، ونراعى جوانب التطوير الذى نريد احداثه فى الثقافة . ثم نحن فى هذا المجتمع المدرسى سنجعل التلاميذ على معرفة بالنظام الاجتماعى العام ، وبالطريقة التى يرتبط بها أبناء الوطن بوطنهم ، وبنوع الحياة التى تنتظرهم ، ويتم كل ذلك فى شكل مبسط يناسب مستوى نموهم .

ومما نهدف اليه فى تربية الناشئين تنمية روح الولاء والاحساس بالانتماء الى المجتمع . وفى تربية الأطفال على ذلك نبدأ مما يحس به الطفل فعلا . فهو يشعر مقدما بأنه ينتمى الى الأسرة ، والى الحى الذى نشأ فيه ، ثم الى المدرسة التى التحق بها ، والى الصف الذى يشارك فيه زملاءه ، ثم ربما الى جماعات مدرسية مختلفة . وكل هذه نواح يمكن أن تكون منطلقات الى اتاحة الشعور بالانتماء الى دوائر وتنظيمات اجتماعية تتنوع وتتسع . وفى ثنايا ذلك نقدم اليه بعض المعلومات المناسبة التى تتصل بالوطن الكبير الذى ينتمى اليه ويشتق منه جنسيته . واذا كانت المدرسة الابتدائية لا يمكنها أن تخرج للمجتمع مواطنا ذا بصيرة واعية تماما بالمشكلات الاجتماعية المتنوعة المحيطة به ، وبالعلاقات المختلفة التى تربط بلاده ببلاد أخرى فانها على الأقل يمكنها أن تضع الأسس التى تؤدى الى نمو أبعد فيما بعد . ينبغى أن تهدف المدرسة الى جعل التلاميذ يلمون بشىء من الروابط التى تربط بلدهم بجيرانه وبالبلاد المتقاربة معه ثقافيا ، وكذلك الى جعلهم يلمون فى حدود مستواهم بالأخطار التى تحيط ببلادهم والتى تقتضى من أبناء الوطن ـ باعتبارهم اخوة فى هذا الوطن ـ أن يتعاونوا جميعا لدرء هذه الأخطار ومقاومتها باعتبار أن ذلك مسئولية كل فرد منهم . وفى تربية الناشىء على الولاء والشعور بالانتماء الى وطنه قد لانقف عندما ذكرنا أو عند بيان أهمية الوطن باعتباره أسرة كبيرة ينتمى اليها أفراد متحدون فى ثقافتهم وآمالهم ، فنحن أيضا يمكن أن نعرفه بمشكلات الذين فقدوا أوطانهم والذين لا يجدون وطنا ينتمون اليه .

د ـ النمو المتصل بالجانب الروحى :

فى النمو المتصل بالجانب الروحى سنهتم بالتربية الدينية لأن للدين مركزا رئيسا فى تراثنا الثقافى باعتبارنا نسكن الأرض التى خرجت منها الأديان السماوية . ثم ان الدين مصدر من مصادر اشتقاق القيم الخلقية والاجتماعية. وحين نحلل الدور الذى تقوم به التربية فى هذا الاتجاه نجد أن هناك جانبين : جانبا ايجابيا وجانبا علاجيا . فمن الأمور التى تتصل بالجانب الايجابى نواح ثلاث :

١ ـ ابراز القيم الدينية فى تنظيم التعامل مع الغير ، ولتحقيق هذا الهد فنجد أن جانبا من التربية الدينية ينبغى أن يقدم الى التلاميذ مرتبطا بمواقف الحياة .

٢ ـ ابراز الأدلة أو التعليلات العقلية التى يمكن تدعيم بعض المبادىء والقيم الدينية بها . وفى هذا السياق ينبغى أن نشير الى أن هناك أمورا سنعتمد فيها على التلقين . وذلك كالنواحى المتصلة بأن ذات الله بعيدة عن مستوى ادراكنا ، وكالنواحى المتصلة ببعض الحركات فى أثناء تأدية بعض الشعائر والمناسك ، ففى مثل هذه الجوانب لا يمكن تقديم تعليلات مبسطة تناسب مستوى الصغار .

٣ ـ تربية التلاميذ على التسامح الدينى ، واعتبار الأديان والمذاهب من الأمور التى لا يصح الاختصام بسببها . فالدين علاقة بين الله والانسان ، ولكل فرد الحرية فى اختيار شكل العلاقة التى تصله بالله : أى أن لكل فرد الحرية فى اختيار دينه ومذهبه على مسئوليته الشخصية .

أما فيما يتصل بالجوانب العلاجية فيمكننا أن نشير أيضا الى نواح ثلاث :

١ ـ نحن نتلقى الدين ـ كما نتلقى كثيرا غيره ـ من المحيط الذى ننشأ فيه ، ونفهمه بالطريقة التى يقدم هذا المحيط الدين بها الينا . وحيث كانت مجتمعاتنا مجتمعات تفشت فيها الأمية والجهل انسابت الى الدين أمور

غريبة عنه ، وتشربها الأطفال من محيطهم البيئى • ومن هـذه الأمور ظاهرة التواكل والسلبية تجاه المشكلات على اساس الفهم الخاطىء للقضـاء والقدر أو لمشـيئة الله • ومنها أيضا ما نراه من توسـل بعض الناس بالموتى من الصالحين كى يحققوا لهم بعض النفع وكان هـذا الميت فى نظرهم اقـوى وأقدر من الاحياء •

٢ ـ وبسبب الأمية والجهل المتفشيين فى مجتمعنا اسـتطاع بعض الناس أن يتخذوا من التظاهر بالتدين حرفة وأن يحيطوا أنفسهم عن طريق ذلك بهالة من التقديس ، وأن يعطوا لأنفسهم من الحق ما لم يعطه الأنبياء لانفسـهم • ويتجلى ذلك فيما نراه من بعض هؤلاء حين يتركون أيديهم للناس يقبلونها ، ويتبركون بأصحابها ، وحين نرى أن بعض العاطلين من هـؤلاء يتعيش على حساب الذين تخدعهم دعواه أو رضاه • وهذا من شأنه أن يلقى على التربية عبئا ثقيلا فيما يتصل بحماية الناشئين من التأثر بهذا الجو البيئى المحيط بهم ومن الوقوع فى أحابيل المتجرين بالتدين من أجل حياة رغدة يحققونها دون جهد أو عناء •

٣ ـ أما الناحية الثالثة فتتصـل بالفجوة التى تحدث بين المعرفة الدينيـة للجماهير وسلوك هذه الجماهير • فجماهيرنا تمتنع عن أداء واجبات تعرف أن الدين يلزم بها • كما أنها تقوم بأنواع من السـلوك تعرف أن الـدين يحرمها • والذى نتوقعه فى هذا الحالة أن ينعكس ذلك على الصـغار وأن يلقى على المدرسة عبء علاجهم منه •

(7) cf. a — **Children and Their Schools,** « a report of the Central Advisory Council for Education, England», (H.M.S.O., London 1967), pp. 185 — 188; b — R.F. Dearden, **The Philosophy of Primary Education,** (London 1968), pp. 13ff. ; c — R. Dearden, «The Aims of Primary Education», in : R. S. Peters (edited) **Perspectives on Plowden,** (London, 1969), pp. 21 — 41; d — J. Wilson, «Education and Indoctorination», in : T.H.B. Hollins, (edited) **Aims in Education,** (London, 1970), pp. 24 — 46.

هذه هى الأهداف العامة للتعليم الابتدائى • وهى أهـداف تتجاوز كثيرا حدود ماتعارفنا عليه من المواد الدراسية المألوفة ، ومن بينها الأساسيات الثلاث من قراءة وكتابة وحساب • هـذه المواد لم تفقد أهميتها التقليدية • وليس هناك أى انتقاد يتعلق باستمرار الاهتمام بها ، ولكن الانتقاد يوجـه الى قصر الاهتمام عليها • فالمرحلة الابتدائية تلعب دورا هاما فى بناء شخصية التلميذ كما هو واضح من ثنايا شرحنا لاهدافها • وهى باعتبارها فى موقع الاسـاس بالنسبة للنظام التعليمى ينبغى أن نهيىء لها كل مقومات الاكتمال • ثم ان التعليم الابتدائى فى بلادنا قد يكون التعليم الوحيد الذى يتيسر لمعظم أبنـاء الجماهير • والحقيقة أن النظرة الى المدرسـة الابتدائية على أنها مدرسـة شعبية صارت نظرة عامة فى زماننا ، واصطبغت بذلك النظرة القانونية اليها •

٣ ـ الوضع القانونى للمدرسة الابتدائية :

فى الدول التى تطور فيها نظام للتعليم الالزامى ـ أيا كانت مدته ـ تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة الزامية يجب على الدولة توفيرها لجميع الناشئين ، بحيث يجد كل من يبلغ سن بدء الالزام من الاطفال مكانا له فى الصف الأول الابتدائى ثم فيما يليه من الصـفوف • والدولة حين تفى بالتزاماتها فى ذلك تتخذ من الضمانات ما يحمى الصغار من أن تقف ضد تعليمهم عوائق تتصـل بالجنس والعقيدة والوضع الاجتماعى والظروف المادية •

واعتبار نشر التعليم الابتدائى حقا من حقوق الناشئين ومسئولية من مسئوليات الدولة يمكن أن يكون مبررا قانونيا لاستئثار الدولة بانشـاء مدارس المرحلة الابتدائية وتمويلها • ومما يقوى موقف الدولة فى ذلك أن مصلحة الأطفال تقتضى الحرص على توحيد المستوى الذى ينتهى عنده التعليم الابتدائى ، وعلى توحيـد مسـتوى اعـداد المعـلمين للمـرحـلة الابتدائية حتى لا يـكون هنـاك تمـييز بين الأطفـال من حيـث الفرص التربوية المتاحة لهم • ثم ان هناك ظروفا ثقافية تعانى منها بعض المجتمعات وخاصة فى البلاد النامية • فالتفاوت الثقافى الضخم بين البيئات المتنوعة فى البلد الواحد ، وعدم وجود قدر كاف من الأفكار والاتجاهات المشتركة بين المواطنين فى الوطن الواحد من الأمور التى تقلق المثقفين عادة • فالمجتمع لا يظهر الانسجام فى

بنيته الا اذا كان له طابعه الثقافى المميز ، وكانت عموميات ثقافته من السعة بحيث تقوى مظهر التلاحم او التجانس بين المنتمين لهذه الثقافة . وهذا الجانب يؤكد المسئولية الرئيسة للدولة عن المرحلة التى تزود أولاد الشعب بالقسط الضرورى من الثقافة المشتركة ، سواء اقتصرت هذه المرحله الشعبيه على المدرسة الابتدائية ام امتدت الى ما فوقها او ما دونها . وفوق ذلك فان هذه الظروف الثقافيه التى اشرنا اليها تؤكد مسئوليه السلطة المركزيه عن المحتوى التربوى ومواد التعليم التى تقدم للأطفال . وبعض الدول تتهاون فى ممارسة حق الاستئثار بمدارس المرحلة الاولى ومن ثم تهيأ الفرصة فيها لانشاء مدارس ابتدائية خاصة قد يفوق بعضها ـ من حيث المحتوى التعليمى ومستوى العاملين بها ومن حيث التنظيم وفرص النشاط ـ مدارس الدولة . وهذه المدارس قاصرة عادة على أطفال ذوى اليسار الاقتصادى القادرين على تحمل نفقاتها .

قد يكون لبعض الدول ـ ومن بينها دول العالم العربى ـ نوع من العذر حين تتهاون فى ممارسة حق الاستيلاء على التعليم الابتدائى بسبب ظروف تتصل بالامكانات المادية والبشرية . فالدول التى تعانى نوعا من العجز فيما يتصل بنشر التعليم الابتدائى قد تجد فى قيام الأفراد والهيئات غير الحكومية بانشاء مدارس ابتدائية عونا لها فى اتجاه توفير التعليم ونشره . ولكن هناك بعض الدول التى تسمح لها ظروفها بالاستئثار بشئون التعليم الابتدائى ، ثم نجدها على الرغم من تهيؤ كل الامكانات لها لا تحاول ممارسة هذا الحق كما هو الحال فى بريطانيا . ونحن لا يمكننا أن نجد عذرا مقبولا لسياسة هذه الدول فى الانصياع لرغبة قطاع اجتماعى فى أن يكون متميزا عن غيره من القطاعات .

وينبغى أن نضع بجوار حق الدولة فى الاستئثار بشئون التعليم الابتدائى مسئوليتها عن توفيره . ولا يعفى الدولة من هذه المسئولية عدم تطبيقها لمبدأ الالزام بحضور المدارس . فوفقا لما ورد فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان ـ والذى التزمت به الدول منذ عام ١٩٤٨ ـ ينبغى توفير نوع من التعليم لكل

ناشيء وهـــذا النوع ينبغي ألا يهبط في حده الأدنى عن مستوى المرحله الابتدائيه • والحقيقة ان روح هـــذا الاعلان العالمي تنفى على الدول الغنيه مسئولية مساعدة الدول الفقيرة من اجل الوصول الى هـــذه الغاية • فالفقرة الثانية من المادة السادسة والعشرين منه تقرر ان « التربية سوف توجه الى تحقيق النمو الكامل للشخصية الانسانية ، والى تدعيم احترام حقوق الانسان ، وحرياته الاساسيه • وهي ســتعمل على تحقيق مزيد من التفاهم والتسامح والصداقه بين الناس على اختلاف شعوبهم وأجناسهم وأديانهم • وســتكون إستمرارا لنشاط الامم المتحدة في تدعيم السلام » • ان هذه الفقرة تدل على أن المجتمع الدولي ينظر الى التربية على انها حاجة عالمية ، وعلى ان عائدها لن يكون محليا نقط بالنسبه لاى مجتمع ، ولكن عائدها يكون للانسانية جميعها • وهكذا تكون تربية كل فرد في اى دولة أمرا يهم كل دولة • فاذا أخذنا هذا مأخذ الجد اسطعنا آن نقرر أن احدى مسئوليات الدول الغنية الاسهام في تربية أطفال الشعوب الفقيرة • معنى ذلك أن عليها مساعدة الدول الفقيرة في الاضطلاع بمسئوليتها في تربية شعوبها • ونحن نقصد بالمساعدة العون الحقيقي الذي لا يتجه الى اغراق الدول الفقيرة بالديون التي تمتد بها أيدي الدول المرابية ، والذي لا يتجه كذلك الى اعتبار ما يقدم من المال ثمنا تبيع به الدول الفقيرة استقلالها وحريتها أو حقها في تكوين شخصية متميزة لها •

والمدرسة الابتدائية التي تنشئها الدولة ينبغي ـ في ضوء مسئولية الدولة المتصلة بتربية الناشئين ـ أن تقدم خدماتها دون تقاضي مصروفات دراسية • وتحرص بعض الدول على أن تنص في قوانينها على ذلك • ففي مصر مثلا نجد القانون رقم ٦٨ لسنة **١٩٦٨** في شأن التعليم العام يورد في مادته الثانية هذه العبارة « ولا يجوز مطالبة تلميذ المرحلة الابتدائية بأى نوع من الرسوم مقابل ما يقدم له من خدمات تعليمية أو تربوية » • ولا يتعارض مع هذا الاتجاه ما يحـــدث في بعض الدول من مطالبة التلاميذ وآبائهم بدفـــع بعض النفقات البسيطة ما دامت لا تمثل عبئا على الآباء ، أو ما دام النظام لا يسبب حرجا لذوى الدخل المحدود • ففي الصين الشيوعية مثلا ـ حيث لم يطبق نظام الالزام ـ

تتقاضى المدرسة بعض مصروفات بسيطة للغاية . ويفيد أحد التقريرات أن مدرسه ابتدائية فى احدى القرى الصينية كانت تتقاضى مصروفات تعليميه من الاباء مقدارها خمسة عشر قرشا «one yuan» فى الفصل الدراسى الواحـــد (٨) عن كل تلميذ . وكانت تتقاضى سبعة قروش ونصفا من أجل ادوات الرياضة . ويدفع التلميذ فى كل فصل دراسى اثنين وعشرين قرشا ونصف قرش ثمنا للماء المغلى الذى يستعمله للشاى ، كما يدفع مبلغا مماثلا لهذا فى الفصل الدراسى الأول كمصاريف للتدفئه فى الشتاء . أما مصاريف أدوات الدراسة فى هذه المدرسة فكانت تتراوح من خمسه قروش فى الصف الاول حتى تصـــل الى حوالى عشرة قروش فى الصـــفوف العليا كل فصل دراسى (٩) . وبذلك يبلغ ما يدفعه التلميذ طـول العام حوالى مائه وعشرين قرشا . ولم نسمع أن هذه المصروفات كانت عبئا على الاطفـــال أو ابائهم . ومن ثم لا يمكننا اتهام الدولة بأنها قد فرضت من التكاليف المادية ما يمثـــل عائقا يحرم الاطفال من الالتحاق بالمدارس .

والمدرســة الابتدائية باعتبارها قاعدة النظـــام التعليمى ينبغى ألا تسمح السلطات بايجاد بديل او بدائل لها . ينبغى أن تكون هناك مدرســة موحدة يدخلها جميع الاطفـــال ويعيشون فيها تحت ظروف موحدة . ولا يتعارض مع مبدأ توحيد المرحلة الأبتدائية ما قد يحدث من تنويع فى طرق التدريس او ربط للتعليم بالبيئة المحلية . ولكن هناك أمورا ثلاثة ينبغى الالتزام بها حين يحدث شيء من هذا : الأمر الأول أن ننظر الى جميع الأطفال ــ مهما اختلفت بيئاتهم ــ على أنهم أعضـــاء الغد فى مجتمع واحد وأنهم ســـيسعون لتحقيق أهداف مشتركة . وهذا يتطلب أن يكون هنـــاك قدر من الأفكار والمعـارف المشتركة بينهم . والأمر الثانى هـــو أن المناشط المدرســـية مهما تنوعت أو ارتبطت بعناصر البيئة المحلية ينبغى أن تكون موصلة لتحقيق أهداف المدرسة الابتدائية . أما الأمر الثالث فهو أن مبدأ تكافؤ الفرص يقضى أن تكون جميع

(٨) العام المدرسى فى الصين فصلان دراسيان .
(9) Jan Myrdal, **Report from a chinese Village,** a Pelican Book, p. 375.

المدارس الابتدائية متحدة فى الدرجة والمستوى بحيث لا تحدث بسبب الاختلاف فى هذه الناحية اعاقة للتلميذ عن متابعة الدراسة • معنى ذلك أننا لا نقر أى ازدواجية فى النظام التعليمى أو أى تنويع يبدأ من المرحلة الأولى•

٤ ــ أهى مدرسة أولية أم مدرسة ابتدائية ؟

فى بعض الدول ــ كفرنسا والولايات المتحدة الامريكية ــ يستعمل تعبير « التعليم الاولى » وتعبير « المدرسة الاولية » للدلالة على المرحلة الأولى فى النظام التعليمى • ولكن هناك دولا كثيرة تفضل استعمال تعبير « التعليم الابتدائى » وتعبير « المدرسة الابتدائية » • وسبب هذا التفضيل أن « المدرسة الأولية » تعبير يحمل فى ثناياه معنى يتصل بمستوى عام متواضع من جميع جوانبه بالنسبة للظروف التى نمت فيها هذه المدرسة فى بعض البلاد •

فقد حدث بالنسبة لبعض الدول أن تطورت فيها ازدواجية فى النظام التعليمى ترتب عليها وجود مدرسة ابتدائية ووجود مدرسة أخرى تسمى المدرسة الاولية • وكانت المدرسة الابتدائية فى هذا النظام المزدوج تمثل نوعا ممتازا من المرحلة الاولى يلتحق به أطفال فئة اجتماعية متميزة ، وكانت تعد ذوى الاستعدادات المناسبة منهم لمتابعة التعليم فى المرحلة الثانوية • أى أن الطريق الى التعليم العالى كان يبدأ عند مدخله بالمدرسة الابتدائية (١٠) •

أما المدرسة الأولية فكانت فى ظل الازدواج متواضعة فى نوعية معلميها وفى محتواها ، وبانتهائها كانت تنتهى التربية المدرسية بالنسبة لأبناء الجماهير فى

---

(١٠) قد لا يبدو الفرق بين لفظى « الابتدائى والأولى » كبيرا فى اللغة العربية • ولكن اذا رجعنا الى اللفظ المستعمل للدلالة على المدرسة الابتدائية فى بلد كبريطانيا «Primary school» وجدنا أنه يحمل فى ثناياه اشارة الى الترتيب والى أن هناك مدرسة ثانية «Secondary school» تاليها • وذلك على العكس تماما من اللفظ الدال على المدرسة الأولية «Eleméntary school» التى كانت تشير الى معهد يقدم نوعا من التعليم البسيط لأولاد الجماهير ، وكان ينظر اليها على أنها مرحلة منتهية بالنسبة لهؤلاء

العادة • ولم يكـــن أبناء الجماهير ولا ذووهم يتطلعون الى مدرسه غيرها لاسباب تتصل بالظروف المادية وعدم القدرة على تحمل المصروفات التى كانت تفـــرض على تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ظل الازدواج • ومن هنا كانـــوا يقنعون بالتعليم الأولى ، وكانت المدرســـة الأولية مدرستهم الاولى كما كانت مدرستهم الأخيرة اذ لم تكن هناك صلة تربطها بالتعليم الثانوى • معنى ذلك أن التعليم الأولى كان يمثل الفرصة التعليمية الوحيدة المتاحة لأولاد الجماهير فى ظل النظام التعليمى المزدوج • ولهذا ننظر اليه على أنه كان يمثل نظاما لتعليم الشعب لا مرحلة فى نظام تعليمى • وكثيرا ما كان يتم توجيه تلاميذ هـــذا النوع من التعليم الى معرفة مكانهم فى المجتمع والرضاء به • أى أن التربية فى هذه المدارس كانت تؤدى الى تجميد الوضع الاجتماعى بدلا من أن تكون وسيلة للتحرك أو الترقى الاجتماعى للمتعلمين •

فلما تخلصت هذه الدول من الازدواج فى النظـــام التعليمى اتجهت الى الاحتفاظ بكلمة « المدرســة الابتدائية » التى تشير الى مرحلة لها وضـــعها المتعارف عليه فى السلم التعليمى • حدث ذلك فى بريطانيا حين صدر قانون التعليم عام ١٩٤٤ جاعلا هناك مرحلة أولى موحـــدة لجميع الاطفـــال تسمى « المرحلة الابتدائية » • وحدث ذلك فى مصر عام ١٩٥١ حين صدر القانون رقم ١٤٣ الخـاص بتنظيم التعليم الابتـدائى والذى اختفت أثر تطبيقه كلمة « المدرســة الأولية » من مصر • ويوحى تفضـــيل الاحتفاظ باسم المدرســـة الابتدائية الى الدارس أن النوع الجيد هـــو الذى قررت السلطات اســـتبقاءه وتعميمه ، كما يوحى بأن متابعة الدراسة فى المـــرحلة الثانوية قد أصبحت متاحة لكل ذوى الاســـتعدادات المناسبة • ولكن الأمـر لم يكن كذلك فى بعض الأحوال • فالذى اختفى من مصر مثلا بعد عام ١٩٥١ هو التعليم الابتدائى الجيد الذى كان موجودا بها ، والذى كان يشغل مبانى جيدة ، وكان مزودا بالمعدات والوســـائل التعليمية اللازمة ، وكانت جمهرة معلميـه من خريجى الجامعات والمعاهد العليا التربوية • وبقيت فى مصر المدارس الأولية القديمة شبه متنكرة تحت اسم المدرسة الابتدائية •

أما فرصة التلاميذ المصريين فى متابعة دراستهم الثانوية فلا تزال محدوده نسبيا (١١) ، وان كانت قد زادت عدة امثال عما كانت عليه قبل عشرين عاما • والحقيقة انه فى جميع الدول لا يزال الفرق - فى ميدان التعليم بوجه عام - بين ما تخوله القوانين واللوائح من ناحيه وما يحدث أو ما تهيئة الظروف القائمة من ناحية أخرى فرقا كبيرا ، مع اختلاف بين الدول فى درجة هذه الفجوة • غير ان الضالة فى كم التعليم - أو هزال حجمه - بالدول الناميه ، ثم رغبة هذه الدول فى التوسع على الرغم من مواردها المحدودة جعل بعضها يخطو خطوات فى اتجاه النمو والزيادة العدديه مضحيا فى سبيل ذلك ببعض الجوانب المتصلة بنوع التعليم ومستواه •

٥ - مشكلة الاستيعاب والتوسع الكمى :

تحاول دول نامية كثيرة - من بينها الدول العربيه - أن تفى بالتزاماتها القانونية فيما يتصل بتعميم المرحلة الابتدائية واستيعاب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة • وبدافع الاخلاص أو الحماس عمدت بعض هذه الدول الى تخاذ اجراءات تيسر لها التوسع الكمى فى المرحلة الابتدائية ولكنها كانت لها انعكاسات غير مرغوب فيها • قد يتسامح المشتغلون بفلسفة النظام التعليمى فى تبنى اجراءات مؤقتة ذات آثار محدودة فيما يتصل بالهبوط بالنوع من أجل استيعاب عددى أوسع ، ولكن تسامحهم يكون خاضعا لنوع من القيود• ونحن يمكننا أن نقدم فى هذا السياق قيودا - أو شروطا - ثلاثة نرى وجوب الالتزام بها عند التسامح فى جانب النوع :

(أ) أن يكون التسامح فى جانب لا يستغرق التخلص منه أو علاجه فترات طويلة • هناك مثلا أمور نضطر اليها تحت ضغط بعض الظروف ،

---

(١١) بلغ عدد تلاميذ التعليم الابتدائى العام فى مصر بجميع تبعياته ٣٩٨٩١٣٩ من التلاميذ (فى صفوفه الستة) عام ٧٢ - ١٩٧٣ ، وبلغ عدد تلاميذ التعليم الاعدادى العام - أى المتوسط - بجميع تبعياته ١٠١٨٧١٥ من التلاميذ (فى صفوفه الثلاثة) عام ٧٢ - ١٩٧٣ • المركز القومى للبحوث التربوية : الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ، احصاء مقارن عن التعليم بجمهورية مصر العربية فى السنوات من ٦٦/٦٧ الى ٧٢ - ١٩٧٣ ص ٧ ، ١٨ •

مثل زيادة عدد تلاميذ الصف عن المستوى المتعارف عليه ، أى من ثلاثين الى خمسة وثلاثين تلميذا • وليس فى هذا ضير ما دامت كثافة الصف لم تصل الى الحد الذى يعـــوق سير العملية التربوية : قد يستطيع المعلم أن يتعامل بشىء من اليسر مع أربعين طفلا مثـــلا ولكن ذلك قد يتعذر عليه حين يقف أمـام ستين طفلا • والكثافة العالية للصفوف من الأمور التى يمكن التخلص منها بمجرد زوال الضرورة التى دعت اليها •

(ب) أن يكون التسامح بعيدا عن الجوانب التى يؤدى المساس بها الى جعل المدرسة عاجزة عن تحقيق أهدافها التربوية • وفى ضوء ذلك ينبغى حين نقرر مثلا ـ على أساس متطلبات العمل المدرسى ـ طول العام الدراسى محسوبا بالأيام العاملة ، وطـــول اليوم المدرسى محسوبا بالساعات ، وكذلك محتويات المبنى المدرسى ألا نتسامح فى أى منها حرصا على المستوى المقرر للمرحلة التعليمية •

(جـ) ألا تتعدد جوانب التسامح بشـــكل يؤثر فى الجو التربوى العام • فحذف خدمات التغذية مع عدم الاستعانة بالوسائل التعليمية ومع عدم وجود أدوات للعب ، مضافا الى ذلك عدم وجود حفلات أو رحلات ونحوه من الأمور التى تجعل الجو التربوى العام جافا غير حبب الى نفوس الأطفال وربما الى نفوس القائمين بتربيتهم •

وفيما يلى نتناول ثلاث مشكلات تعانى منها الدول العربية ، وتعقدها الرغبة فى التوسع الكمى :

أولا ـ مشكلة نوعية المعلمين :

هذه ناحية تحتم علينا وضع صورة للمعلم الذى نريده للمدرسة الابتدائية على ألا نتنازل عن هذه الصورة أيا كانت الظروف •. فالتسامح فى مســتوى اعداد المعلم تحت ضغوط معينة أمر لا يمكن التخلص منه ـ أو من آثاره ـ الا بعد عدة أجيال • وتتعرض نوعية المعلم ـ وخاصة معلم المرحلة الابتدائية ـ لنقد واسع فى الدول العربية • ونحن ازاء هـــذه الشكوى العامة ينبغى أن

نتذكر أن المعلمين كانوا طلابا التحقوا بالمعاهد التربوية وفقا لشروط تحققت فيهم ، وأشرف عليهم مدرسون اختارتهم السلطة المختصة ، ودرسوا مواد مختلفة وتدربوا على التدريس ، وتحققت فيهم شروط النجاح ، فمنحوا شهادات تم تعيينهم بموجبها . ونحن على هذا الأساس نقرر أنه اذا كانت هناك شكوى عامة تتصل بمستوى هؤلاء المعلمين فان ذلك لا يعنى أن هؤلاء المعلمين فاشلون ، ولكنه يعنى أن سياسة الاعداد فاشلة .

ونحن فى هذا السياق سنستعرض بعض نماذج اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى الدول العربية . وهى نماذج نرى فيها ما يمثل المستويات المختلفة بها . وهذه النماذج ذات مستويات أربعة تقدمها لنا ثلاث دول هى الجمهورية العراقية ، وجمهورية مصر العربية ، والجمهورية العربية الليبية .

ونبدأ بالجمهورية العراقية مقررين أنه فى عام ١٩٧١ - ١٩٧٢ انحصر اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى « معاهد المعلمين » التى كانت تختار طلابها من بين من أكملوا المرحلة الثانوية ، ثم تتولى هذه المعاهد اعدادهم علميا ومهنيا فى دراسة مدتها عامان . وكانت الدوائر الرسمية العراقية آنذاك تعتبر أن هذا النظام فى حد ذاته مؤقت ، وأنها ستعمل على مد فترة اعداد الحاصلين على الشهادة الثانوية لمهنة التعليم . وكانت هذه الدوائر تهدف الى أن يكون جميع القائمين بأمر تربية الاطفال من المهنيين الحاصلين على درجات جامعية أو شهادات عليا . وفى هذا الوقت كانت هناك بضعة آلاف من المعلمين المتدربين الذين لم يتم تعيينهم لعدم اتساع المدارس الابتدائية لهم . ولكن الذى حدث بعد ذلك هو أن الدولة أخذت تتوسع سريعا فى نشر التعليم الابتدائى الى الحد الذى شعرت معه فى عام ١٩٧٤ أن معاهد المعلمين لن تستطيع امدادها بالأعداد التى تتطلبها خطة الدولة فى التوسع ونشر التعليم . لذا نجد أن الدولة اضطرت تحت ضغط حاجتها الى انشاء « دور المعلمين » ابتداء من عام ١٩٧٤ - ١٩٧٥ . ودور المعلمين هذه تختار طلابها من بين الذين أكملوا دراستهم فى المرحلة المتوسطة لتدريبهم فى فترة دراسية مدتها ثلاث سنوات .

وفى مصر تبنت الدولة منـذ عام ١٩٦١ ـ ١٩٦٢ نظاما لاعداد المعلمين فى دور مدتها خمس سنوات وتأخذ طلابها ممن أكملوا دراستهم الثانوية المتوسطة . وهذا النظام كان قد قام الى جواره منذ ذلك التاريخ نظام آخر مدته سنتان لتدريب الطلاب الذين أكملوا دراستهم الثانوية . ولكن بعد أن بدأ الطلاب يتخرجون من دور المعلمين على نظام السنوات الخمس بدأت وزارة التربية فى عام ١٩٦٦ ـ ١٩٦٧ فى ايقاف نظام السنتين . وقد حاولنا أن نصل الى المبررات التى أدت الى هذا الاجراء فوجدنا أن المسئولين بوزارة التربية يتوقعون استقرار خريجى نظام السنوات الخمس فى محيط التعليم الابتدائى نظرا لأن طموحهم محدود ، ولأن فرصتهم فى متابعة التعليم العالى ضعيفة للغاية ، حيث أنهم لم يحصلوا على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ونحن نرى أن هذا التبرير ينبغى ألا يكون اتجاها للمشتغلين بالسياسة التربوية على الاطلاق .

أما فى الجمهورية العربية الليبية فانه منذ عام ١٩٤٧ ـ ١٩٤٨ بدأ انشاء نوع من معاهد اعداد المعلمين سمى « معاهد المعلمين العامة » وكان يلتحق بهذه المعاهد التلاميذ الحاصلون على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية . أما مدة الدراسة فكانت ثلاث سنوات فقط ، ثم زيدت الى أربع سنوات فى الخمسينيات ، وفى عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ صارت مدة الدراسة بهذه المعاهد خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية . وتنظر السلطات التربوية فى ليبيا الى هذا النوع من الاعداد على أنه وقتى تدعو اليه الضرورة وحاجة البلد الى معلمين من أبنائه ، وخاصة لتغطية احتياجات الأقاليم والقرى النائية . والواقع أن مثل هذا الاجراء مقبول تربويا ، ولكنه ينبغى أن يكون مصحوبا بخطة واضحة تهدف الى الارتفاع بمؤهلات هؤلاء المعلمين وبمستوى أدائهم المهنى . وينبغى أن يحظى أمر التدريب واعادة التدريب الذى يقدم الى هؤلاء المعلمين فى أثناء خدمتهم باهتمام خاص .

ان اختيار التلاميذ لمعاهد اعداد المعلمين من بين من أكملوا دراستهم الابتدائية لا يمكن فى زماننا أن يكون سياسة مستديمة فان هناك حقائق ثلاثا

لا يمكن تجاهلها : الأولى أنه من المبالغة ادعاء القدرة على التمييز ـ بالنسبة للذين أكملوا دراستهم الابتدائية فى سن مناسبة ـ بين من عنده استعداد لمزاولة مهنة التعليم ومن ليس مزودا بهذا الاستعداد • فاستعدادات التلاميذ وقدراتهم اذ ذاك لا تكون واضحة وضوحا كافيا •

والحقيقة الثانية هى أن الذين لهم خبرة بالعالم العربى يدركون تماما مدى اصرار الناشئين على متابعة الدراسة الثانوية الأكاديمية باعتبارها مدخلا الى التعليم العالى والى مستقبل أفضل • ونحن نتوقع ازاء ذلك أن يكون معظم الذين يرغبون فى الالتحاق بمعاهد المعلمين بعد اكمال الدراسة الابتدائية هم من الذين لم يتيسر لهم متابعة الدراسة الثانوية • وقد يكون ذلك راجعا الى أسباب دراسية تجعل من الصعب اعتماد السلطات عليهم فى تربية الجيل الصاعد ونشر التعليم الابتدائى •

أما الحقيقة الثالثة فهى أن هذه المعاهد من الناحية الأكاديمية تعتبر دون مستوى المدارس الثانوية بصفوفها الستة ، بل ودون مستوى المدارس الثانوية الفنية التى تخرج العمال الماهرين • ونحن نرى أنه ليس من الانصاف أن نقحم على مهنة التعليم هذا المستوى المتواضع من الاعداد ، ونرى أنه يجافى الاتجاهات التربوية المتطورة ، بل ويجافى روح العصر •

ونحن اذا عدنا الى النموذج المصرى فى اعداد المعلمين وجدناه أدنى من نموذج البدء فى الاعداد بعد الحصول على الشهادة الثانوية من ناحيتين : الأولى أن الذين حصلوا على شهادة اتمام الدراسة الثانوية يكونون قد وصلوا الى مستوى من النضج ومن المعرفة تم الاصطلاح على اعتباره أساسيا لمن يريد أن يلتحق بالتعليم العالى لكى يتجه اتجاها مهنيا تخصصيا • وأما الناحية الثانية فهى أن نموذج المعاهد التى تبدأ اتمام الدراسة الثانوية يحتل موقعا مناسبا فى طريق الاعداد المتطور • فمن السهل اذا سمحت الظروف أن نزيد عدد السنوات ، وأن نطور محتوى الدراسة فى اتجاه الاعداد على المستوى الجامعى •

اننا اذا رجعنا الى عام ١٩٥٣ وجدنا أن التوصية رقم (٣٦) الصادرة عن المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم العام الذى عقد فى جنيف تشير الى أن « التدريب المهنى لمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن يكون مدعما أكثر فأكثر بثقافة عامة تعادل بمستواها الحد الأدنى المطلوب لمتابعة الدراسة العليا فى الجامعات » كما تشير الى أن « تدريب معلمى المدارس الابتدائية فى معهد من مستوى التعليم العالى هو المثل الأعلى الذى يجب أن تسعى اليه كافة البلاد بخطى ثابتة » والواقع أن التربية المتخصصة لأى مهنة من المهن تتم عادة فى الجامعات والمعاهد العليا • فاذا كنا نريد أن نضع المرحلة الابتدائية فى أيدى مهنيين فعلينا أن نهيئهم بعد الحصول على الشهادة الثانوية ، كما أن علينا أن نهيىء الظروف التى تساعد على اجتذاب بعض العناصر الممتازة من الطلاب • ولتكن هناك بعد ذلك خطة للترقى بمعاهد اعداد المعلمين الى مستوى الكليات الجامعية والمعاهد العليا • أننا بالتضحية بنوع المعلم من أجل التوفير فى اعداده ومن أجل الحصول على معلم رخيص محدود الراتب نضحى بمستوى التربية فى المرحلة الابتدائية تضحية تمتد الى جانب التحصيل ، وجانب طرق التدريس ، وجانب بناء الشخصية ، وما الى ذلك من جوانب لها وزنها وخطرها •

ومن النواحى التى لها انعكاس مباشر على نوعية التعليم ومستوى انتاج المعلمين الجو النفسى الذى نوفره لهم • فشعور المعلم بالرضا عن مهنته ، وشعوره بالأمن الاقتصادى وبأنه موضع تقدير ، وتوفير جو الاستقرار له من الأمور التى توفر له راحة نفسية ، وتهيىء له تكريس الجهد لمتطلبات مهنته • وفى بعض الدول النامية – ومن بينها دول عربية – يعانى المعلمون من ضآلة أجورهم ووصولها الى الحد الذى لا يمكنهم من الحصول على ضروريات الحياة •

نحن – على سبيل المثال – نجد أن المعلمين المصريين يعانون من ضآلة أجورهم • وقد اعترفت السلطات المصرية بذلك ، وأعلنت أنها ستتخذ اجراءات

تؤدى الى زيادة رواتبهم (١٢) • والواقع أن راتب المعلم المصرى الحديث التخرج يجعل اعتماد صاحبه عليه فى معيشته ــ وخاصة اذا كان من سكان المدن ــ أمرا غير ممكن • فهو أقل من أن يفى بما يحفظ له صحته (١٣) • ومن ثم نجد أن كثيرا من هؤلاء المعلمين ــ كما هو الحال فى بلاد عربية أخرى ــ لا يقتصرون على ممارسة التعليم ، بل تكون لهم مناشط أخرى تزيد من دخلهم المادى • وقد انعكس ذلك كثيرا على مستوى العمل بالمدارس الابتدائية • وفى بعض الحالات تكاد المدرسة تكون مكانا لايواء الأطفال ، أما ما يحصله الأطفال ــ أو يتعلمونه ــ فأمر يتوقف الى حد كبير على ما يقدم اليهم خارج المدرسة من دروس خاصة أو من عون بعض أفراد الأسرة لهم •

وحل مشكلة الراتب ــ أو انصاف المعلم ماديا ــ لا يعنى أن نزيد دخله من رقم الى رقم ، ولا أن نرفع وظيفته من درجة الى درجة ، فهذه اجراءات تحرك المشكلة ولا تحلها • ان انصاف هذه الفئة ــ مثل انصاف ذوى الرواتب المتواضعة جميعا ــ ينبغى أن يبدأ بدراسة واقع تكاليف الحياة • فالاتجاه العلمى فى حل قضية الراتب يقتضى أن نأخذ فى اعتبارنا المسكن المناسب ، والمظهر المناسب ، ووجبات الطعام الصحية والكافية ، وحق الانسان فى شىء من الترفيه المناسب • ويمكن أن يمثل ما نصل اليه عن طريق هذه الراسة الحد الأدنى الذى يجب توفيره لأى شخص توظفه الدولة • واذا لم يكن فى وسع الدولة

(١٢) انظر مثلا : **الأهرام** ، العدد ٣٢١٢٦ بتاريخ الاثنين ١٩٧٤/١١/٢٥ • وكذلك العدد ٣٢١٢٩ بتاريخ الخميس ١٩٧٤/١١/٢٨ •

(١٣) يبلغ راتب معلم المدرسة الابتدائية الحديث التخرج من دار المعلمين خمسة عشر جنيها مصريا فى الشهر • ولكى نعرف القيمة الحقيقية لهذا المبلغ نشير الى أنه يساوى حوالى ثمانية وثلاثين دولارا بالسعر الرسمى • أما قوته الشرائية فيكفى لشرحها أن نشير الى أن دخل هذا المعلم فى شهرين لا يكفى لشراء حلة واحدة شتوية ، وأن كل صافى دخله اليومى يكفى لشراء ثلث كيلو جرام من اللحم ، أو ثلاث عشرة بيضة • وينبغى الا تفوتنا الاشارة الى أن كثيرا من معلمى المرحلة الابتدائية ينتمون الى أوساط تنتظر عونهم المادى •

أن تميز بين ذوى المؤهلات المختلفة عند بدء التعيين فاننا لا نرى ضررا فى أن يبدأ هؤلاء جميعا برواتب متقاربه أو راتب موحد • من حق كل انسان أن يجد كفايته • وليس يضير أصحاب المؤهلات العليا أن يبدأ من دونهم من حيث يبدأون أو قريبا منهم • ويكفى أصحاب هذه المؤهلات العليا أن يجدوا أمامهم فرصا متنوعة ، وطريقا مفتوحا للانطلاق فى سبيل الترقى الأدبى والمادى • ان من أهم ما ينبغى أن نؤكده هنا هو أنه من غير المتوقع ــ مهما وضعنا من قيود أو أصدرنا من قوانين ــ أن يتفرغ الانسان لعمل وأن يضع فيه كل طاقته ما لم يكن هذا العمل يدر عليه ما يكفى فعلا لمواجهة مطالب الحياة • فليكن اذن أحد الاجراءات السريعة للاصلاح العمل على أن يجد كل انسان ما يكفيه •

ومن الضرورى حين تقتنع السلطات بأن المعلم ينال أجرا كافيا أن تتشدد فى تفرغ المعلم لمدرسته بحيث يدخلها مع أول اليوم الدراسى ولا يغادرها الا فى نهايته • كما ينبغى ألا يكون له عمل آخر يعوق نموه المهنى • ان ما يحدث فى بعض البلاد العربية من ممارسة بعض المعلمين لمناشط زراعية أو تجارية أمر ينبغى أن يختفى • كما ينبغى أن تختفى مشكلة الدروس الخصوصية حينئذ، وأن يتم عون المتخلفين دراسيا باشراف المدرسة • ومعنى ما تقدم أننا نريد اعدادا جيدا لمعلم المرحلة الابتدائية ، ونريد أن نوفر لهذا المعلم حياة كريمه • ونحن نرى ان لذلك أسبقيته على اصدار أى قوانين أو قرارات تتصل بواجبات المعلم • قد يؤدى ذلك الى تخفيض السرعة التى نسير بها فى نشر التعليم الابتدائى ولكن ذلك أهون خطرا من انتشار جو تربوى غير مرغوب فيه •

ثانيا ــ العام الدراسى واليوم المدرسى :

من المفيد بالنسبة لطول العام الدراسى تقديم بعض الخبرات التى نتجت عنها تقاليد : ففى الاتحاد السوفيتى يبدأ العام الدراسى فى أول سبتمبر (أيلول) وينتهى بالنسبة للتعليم الابتدائى فى ٣١ من مايو (آيار) • والعام مقسم الى ثلاثة فصول دراسية يعقب كلا منها عطلة معروف موعدها • فعطلة الخريف من الخامس حتى التاسع من نوفمبر (تشرين الثانى) • وعطلة الشتاء من اليوم الثلاثين من ديسمبر (كانون الأول) حتى اليوم العاشر من يناير (كانون الثانى) •

أما عطلة الربيع فتبدأ من الرابع والعشرين حتى الحادى والثلاثين من مارس (آذار) • وبعد ذلك تأتى العطلة الصيفية عقب انتهاء العام الدراسى • والأسابيع العاملة بالنسبة للمرحلة الابتدائية خمسة وثلاثون أسبوعا (١٤) •

وفى بريطانيا يبدأ العام الدراسى للمرحلة الابتدائية فى أوائل سبتمبر (أيلول) وينتهى فى أواخر يوليو (تموز) وهو بهذا الشكل عام طويل للغاية • والعام الدراسى هناك مقسم الى ثلاثة فصول دراسية • وعدد أيام العمل فى العام مائة وخمسة وتسعون يوما ، أى أن هناك تسعة وثلاثين أسبوعا تستمر فيها الدراسة • والتلاميذ لا يذهبون الى المدرسة يومى السبت والأحد• أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فتبلغ عدد الأيام العاملة فى السنة بالنسبة للمرحلة الابتدائية فى المتوسط مائة وثمانين يوما (١٥ ، ١٦) •

ونحن نورد هذه الخبرات لنقارن بها حالة ميوعة العام الدراسى السائد فى معظم البلاد العربية • ففى البلاد العربية ليس هناك مجال للسؤال عن عدد الأيام العاملة فى السنة لأن حساب هذا لا يدور بخلد أحد • وفى كثير من البلاد العربية يتوقف بدء العام الدراسى على الفراغ من مشكلات قبول التلاميذ الجدد حيث تزيد الأعداد المتقدمة للمدارس عن الأماكن الموجودة بها • كما تتوقف على مدى استعداد السلطات لمواجهة العام الدراسى عن طريق تزويد المدارس بالمعلمين وبالأدوات والكتب اللازمة • وأى ظرف يؤدى الى تأخير بدء العام الدراسى أو تعطيل الدراسة أياما فى أثناء العام لا يكون له

(14) M. Deineko, **Public Education in the USSR.,** (Moscow, n.d.) p. 87.

(15) James D. Koerner, **Reform in Education,** (London, 1968), p. 51.

(١٦) فى أثناء زيارتى لاحدى قرى ويلز ــ فى بريطانيا ــ عام ١٩٦٢ وجدت احدى المدارس الابتدائية تعمل بعد انتهاء العام الدراسى • فلما سألت مدير المدرسة عن سبب ذلك أخبرنى بأن الدراسة كانت قد توقفت أياما قلائل لبعض الظروف ، وأن المدرسة تعمل الآن من أجل استكمال نصاب العام الدراسى من الأيام • وهذا يبين مدى قوة التقليد بالنسبة لادارة المدرسة •

عادة علاقة بالموعد الذى يتقرر عنده انهاء العام الدراسى • وشىء عادى جدا أن تسمع الآباء والعاملين فى المدارس الابتدائية يتساءلون عن بداية العـــام ، وعن فترة العطل الموسمية المتصلة بالأعياد وبنصف العام الدراسى ونحـــو ذلك لأنه ليست هناك تقاليد تتصل بهذه الناحية • وفوق ذلك يبدو أن السلطات التربوية فى بعض البلاد العربية لا ترى أن هناك علاقة بين اليوم الدراسى وأى أثر تعليمى • ففى هذه البلاد نجد ما يسمى أعيادا رسمية تعطل فيها المدارس والمعاهد والجامعات فقط (١٧) • ونحن نريد أن نقرر فى هذا الســياق أن طول العام المدرسى أمر يتقرر فى ضوء دراسة تتصل بأهـــداف التربية ومحتواها وبطاقة التلاميذ والمعلمين • وحتى لا يخضع العام الدراسى لأى هزات ينبغى أن تكون بعض التقاليد المتصلة بطوله وبتشكيله وتوزيع فصوله •

أما طول اليوم المدرسى نفسه فأمر قد تأثر فى بعض دول العالم العــربى بمشكلة التوسع العددى فى تلاميذ المدارس • ففى بعض الدول العربيـــة تعمد السلطات الى استغلال المبنى الواحد لدورتين تعليميتين أو أكثر • وهو اجـراء يترتب عليه تقصير اليوم المـــدرسى ، واختصـــار عدد الحصص ، بل واهمال بعض الموضوعات اكتفاء بالتركيز على المواد التى لها كتب دراسية• يحدث هذا فى بلاد عربية منها مصر والعراق وليبيا • وفى هذه البلاد نجد أن التعليم الابتدائى من حيث الواقع قد تواضع فى أهدافه ، مكتفيـــا بمجرد مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات التقليدية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب بالاضافة الى بعض المعارف الأولية البسيطة • واذا كانت البيوت العربيـــة على المستوى الجماهيرى قد تعوزها الظروف التى تجعل منها وسطا صالحـــا لتربية الأطفال فان المدرسة الابتدائية – بيومها القصير الذى يقل عن ثلاث ساعات أحيانا ، والبرنامج المضغوط ، والحياة الخالية من النشاط – لا تعمـــل بطريقة تجعلها تؤدى دورا فى تغيير ما هو قائم ، ولكن بطريقة تؤدى الى

---

(١٧) من هذه الأعياد ما يسمى فى مصر « عيد الوحدة » فى ٢٢ من فبراير (شباط) ، و « عيد النصر » فى ٢٣ من ديسمبر (كانون الأول) •

تثبيته • سيبقى البيت هو صاحب الاثر شبه الوحيد فى تربية الأطفال ما دامت المدرسة قد اكتفت بدور صغير محدود •

هناك معان أربعة لليوم المدرسى الطويل تدعونا الى التمسك به • فمعناه ــ أولا ــ أن هناك فرصا مواتية للنشاط الحر حيث يختلط تلاميذ المدرســــة ويلعبون • وهم فى أثناء ذلك يستطيعون ــ بارشاد المعلم ــ أن يشتقوا المبادىء التى يسترشدون بها فى سلوكهم ، كما يستطيع المعلم فى فرص النشاط الحر أن يكتشف بعض الجوانب الضعيفة فى تلميذه من كونه انطوائيا أو عدوانيا أو ما الى ذلك •• ومعناه ــ ثانيا ــ أن هناك فرصا مواتية للنشاط الأجتماعى من حفلات ورحلات ونحوها ، وأيضا للاسهام فى تنظيمها وما يتصل بذلك من أمور تربى التلاميذ على تحمل المسئولية ، وتدربهم على العمل الجماعى ، وتنمى فيهم روح التعاون والميل الى خدمة الجماعة • ومعناه ــ ثالثا ــ أن كل المواد الدراسية ــ سواء كان لها أم لم يكن لها كتب ــ ستلقى حظها من العناية ، وستتهيأ الفرص لممارسة التربية الرياضية والفنية والأناشيد والموسيقى بشكل يجعل وظيفة المدرسة الابتدائية أكبر من مجرد امداد الناشىء ببعض المهارات الأساسية وحشو ذهنه ببعض المعارف البسيطة • ثم معناه ــ رابعا ــ أن الجو المدرسى سيكون مهيأ أكثر لأن يكون جوا تربويا تتدعم فيه الصلة بين التلاميذ ومدرستهم •

يشير ما قدمناه الى أنه كلما سمحت لنا الظروف بتهيئة جو يجعل التلاميذ مرتبطين بمدرستهم حوالى سبع ساعات أو ثمانى ساعات فى اليوم كان ذلك أفضل من جعلهم مرتبطين بها لمدة صغيرة من أجل توفير الخدمات والاقتصاد فى النفقات واستيعاب أعداد أكثر • أى أن ذلك جانب من الجــــوانب التى لا يجوز التسامح فيها وخاصة فى ضوء ظروف البيئة العربية • سيقتضى الأخذ بنظام اليوم المدرسى الكامل الغاء التعدد اليومى فى الدورات التعليميــــــــة ، وسيقتضى ضرورة الاهتمام بتوفير الأماكن الصالحة للاجتماعات والهــــوايات ، وكذلك العناية بالموسيقى وممارسة النشاط والتربية الفنيــــة وبتنويع أدوات

اللعب • كما سيترتب عليه امداد التلاميذ بوجبة غذائيه مناسبة ، الى غيرذلك مما كاد يختفى تماما من محيط المدرسة الابتدائية فى بلادنا •

على أن الأمر بالنسبة لايواء التلاميذ ينبغى ألا يقتصر التفكير فيه على هذا الحد • ينبغى أن نتذكر أن ظروف الحضارة المعاصرة والضغوط الاقتصادية التى صحبتها قد لعبت دورها فى الاسراع بدفع المرأة العربية الى مجـــال العمل • قد يكون هناك تمايز بين الدول العربية فى فرص العمـــل المتاحة للمرأة ولكننا لا نعرف دولة واحدة تستبعد المرأة من الوظائف ومن المحيط الرسمى تماما • وينبغى أن نتذكر أيضا أن تلاميذ المرحلة الابتدائيـــة ليسوا فى سن تسمح لهم بكثير من الاستقلال فى شئونهم ، أو تسمح لنـــا بأن نكلهم كلية الى أنفسهم • ومن هنا كان علينا أن نفكر فى مشـــكلات التلاميذ الذين لا يتيسر لأسرهم لقاؤهم بعد عودتهم من المدرسة مباشرة باحثين عن نوع من الحلول المناسبة •

ولعله من المفيد فى هذا السياق أن نشير الى ما يحدث فى الاتحـــاد السوفييتى • ففى الاتحاد السوفييتى يوجد بجوار المدارس ذات الايواء العادى نوعان آخران : المدارس ذات اليوم الممتد «Prolonged day school» ، وهى تؤوى التلاميذ عادة من الثامنة صباحا حتى الســادسة مساء • والمدارس الداخلية «Boarding school» ، وهى مدارس يلحق بها مبنى لسكنى التلاميذ واقامتهم تحت اشراف المدرسة • وخدمات هذين النوعين تمتد الى ما بعـــد المرحلة الابتدائية • وقد أنشئت المدرسة ذات اليوم الممتد فى ثنايا النظام التعليمى منذ عام ١٩٦٠ والاقبال عليها واسع ، وتتجه السلطات الى التوسع وانشـــاء المزيد منها • وتلاميذ هذه المدرسة – بعـــد أن يفرغوا من يومهم الدراسى العادى – يؤدون واجباتهم المدرسية ويمارسون ألوانا متعددة من النشـــاط تحت اشراف المعلمين ، وتقدم لهم وجبتان كاملتان من الطعام • ويذهب تلاميذ الصفين الأول والثانى لينامو ويستريحوا بعد الظهر •

أما المدارس الداخلية فى الاتحاد السوفييتى – والتى تقرر انشـــاؤها عام

١٩٥٦ — فانها تتكفل بكل ما يحتاجه التلميذ من طعام وملابس وأحـــذية وأدوات وكتب مدرسية وغير ذلك • ونظرا الى أن تلاميذ المرحلة الابتدائيـــة صغار يحتاجون الى العون فان المدرسة تنظم لهم وقتهم بعد أن يفرغوا من يومهم الدراسى العادى تنظيما يتناول أنواع النشاط التى يمارسونها ، ونظام ممارستها والوقت المخصص لكل منها • ويتضمن هذا التنظيم أن يذهب تلاميذ الصفين الأول والثانى ليناموا بعد الظهر كما هو الحال فى المدارس ذات اليوم الممتد • وتتحمل الدولة مصاريف هذه المدارس • صحيح أنها تتقاضى بعض المصروفات من الآباء ، وهى تقدر هذه المصروفات وفقا لظروف الأسرة ودخلها ، وتعفى ذوى الدخل المحدود منها تماما • ولكن المبلغ الذى تحصله المدارس من الآباء يتراوح من ١٣٪ الى ١٥٪ من التكاليف الحقيقية لهذه المدارس (١٨) •

اننا نقدر تماما عدم مقدرة كثير من الدول العربية على اشباع حاجة الجماهير الى المدارس الداخلية والمدارس ذات اليوم الممتد • ونعرف مدى الحاح مشكلة التوسع من أجل استيعاب جميع الأطفال على هذه الدول • ولكن ذلك لا يعفى من وجوب القيام ببعض المحاولات المحدودة فى هذا الاتجاه ، وخاصة فى المدن التى تشتد فيها الحاجة الى هذا النوع من المدارس • فما لا تسمح به مواردنا اليوم — مما هو لازم لظروفنا — ينبغى أن ننشىء منه نماذج تجريبية نسترشد بها يوم تتطور الأحوال الى ما هو أفضل •

ثالثا — كثافة الصفوف :

كثيرا ما نجد فى بعض البلدان العربية — كما هو الحال فى مصر والعراق — أن بعض الصفوف قد وصل عدد تلاميذها الى الســـتين أو ما فوق ذلك • وازدحام الصفوف بهذه الصورة — وخاصة فى الفرق الدراسية الدنيا — يعطل عمل المعلم • فالمعلم سيضيع كثيرا من الوقت ومن الجهد كى يوفر نوعا من النظام ، وكى يساعد الأطفال فى حل مشكلاتهم • وهو لن يجد فرصـــا

(18) a — V. Zhamin, **Education in the USSR : its Economy and Structure,** (Moscow, 1973), p. 40: b — Alexei Kalinin, **The Soviet System of Public Education,** (Moscow, 1973), pp. 31 — 32; c — Deineko, **op. cit.,** pp. 118 — 127.

كافية لمراعاة الفروق الفردية أو لمساعدة التلاميذ الذين يحتاجون الى المساعدة فى بعض مواد الدراسة أو فى بعض أجزاء هذه المواد . أما ما نطالب به المعلم من ضرورة الالمام بظروف تلاميذه وتكوين فكرة واضحة عن مستواهم ومشكلاتهم وما الى ذلك فأمر لن تساعد عليه ظروف الازدحام الذى نواجه به المعلم . وكثيرا ما يؤدى ذلك الى اعتقاد بعض المعلمين الجدد أن ما نطالبهم به فى هذا الاتجاه ليس سوى مثاليات تربوية لا يمكن تحقيقها .

يكاد يجمع الذين لهم خبرة بالتعليم الابتدائى على أن صفا فى حدود الثلاثين يهيىء جوا تربويا طيبا . ولكننا ـ ازاء ظروف الاستيعاب ـ لا نرى مانعا من تجاوز ذلك بمقدار الثلث والوصول بكثافة الصف الى أربعين تلميذا، وهذا فى نظرنا عدد يمثل الحد الأعلى لطاقة الصف وان كان يحسن ألا تصل اليه الصفوف الأولى . وعند استيعاب أربعين تلميذا فى الصف ينبغى أن نعتبر ذلك اجراء مؤقتا ، كما ينبغى ألا نفتح الباب لتجاوزه ولو كان التجاوز بتلميذ واحد . ان المادة السابعة من القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام بمصر تنص على أن يكون الحد الأقصى لعدد تلاميذ الصف بالمدرسة الابتدائية خمسين تلميذا ، ثم تفتح الباب لتجاوز ذلك حين تقرر أن « للمجالس المحلية المختصة الترخيص عند الضرورة بتجاوز هذه الحدود بعد الحصول على موافقة وزير التربية والتعليم » . اننا ينبغى أن نراجع مثل هذا القرار الذى تتضمنه هذه المادة فى ضوء الخبرات الميدانية ومتطلبات العملية التربوية .

ونود أن نشير الى أن وجود صفوف تجاوزت حد المعقول فى الاستيعاب الكمى أمر قد لا يظهر فى المتوسط العام لأسباب تتصل بأمور مثل كثافة السكان فى المناطق المختلفة ، والتوزيع الجغرافى للمدارس ، وسعة صفوف المبنى ، ووعى الجماهير فى جوانب القطر بقيمة التربية . ولهذا نجد أن بعض المدارس الرسمية المصرية قد بلغت كثافة الصف فيها ستين تلميذا . وهذا أمر مألوف فى ربع القرن الماضى . ومع ذلك تدل احصاءات عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ على أن هذه المدارس كان بها من التلاميذ ٣٥٨١٣٣٤ وكان بها من الصفوف ٨٢٤٢٤ أى أن المتوسط العام لاستيعاب الصف كان ٤٣ر٤ من التلاميذ .

وحيث كانت هذه المدارس تضم ٨٧٠٤٨ من المعلمات والمعلمين فان متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم هو ٤١,١ (١٩) .

وهناك صورة تختلف عن الصورة المصرية عند حساب المتوسطات . فقد زرت بعض مدارس الجمهورية العراقية في عام ١٩٦٩ - ١٩٧٠ ، ووجدت أن عدد تلاميذ الصف الواحد في بعض الأحياء الآهلة بالسكان في مدينة بغداد - مثل حي الثورة - يزيد عن سبعين طفلا . ولكننا اذا رجعنا الى الاحصاءات الرسمية عن هذه السنة وجدنا أن مجموع عدد التلاميذ ١٠١٤٨٢٩ بالمدارس الرسمية وأن مجموع عدد الصفوف ٣٦٣٥٣ ، كما أن مجموع عدد المعلمين ٤٧١٩٢ . معنى هذا أن متوسط استيعاب الصف الواحد من التلاميذ هو ٢٧,٩ وأن متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم هو ٢١,٥ (٢٠) . وهذه المتوسطات تعتبر منخفضة في بلد يكافح من أجل توفير أماكن لكل الأطفال الذين يبلغون سن الذهاب الى المدرسة . ويرجع سبب انخفاض المتوسطات لحد كبير الى عاملين رئيسين : الأول هو أن القرى العراقية صغيرة ومبعثرة . والثاني هو اعتماد الحكومة العراقية الى حد كبير على المباني المستأجرة .

ففيما يتصل بالعامل الأول - وهو أن القرى صغيرة مبعثرة - نجد أن كثيرا من هذه القرى لا يصل عدد الأطفال الذين تقع أسنانهم بين السادسة والرابعة عشرة الى مائة . بل قد يكون دون ذلك بكثير . وتوزيع هؤلاء الأطفال على صفوف ذات مستويات ستة مستقل كل منها عن الآخر يجعل حجم الصف هزيلا . وعلاج مثل هذه الحالة - في نظرنا - يكمن في اجراءين : الاجراء الأول هو الأخذ بنظام الصفوف ذات المستويات المتعددة . بمعنى أن يكون في الحجرة الواحدة تلاميذ فرقتين دراسيتين أو أكثر ، بل قد يكون أطفال المدرسة جميعهم في حجرة واحدة اذا كان عددهم صغيرا .

---

(١٩) المركز القومي للبحوث التربوية : الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلي ، **احصاء مقارن عن التعليم بجمهورية مصر العربية في السنوات من ٦٦ - ٦٧ الى ٧٢ - ٧٣** ، ص ٩ .

(٢٠) الجمهورية العراقية : وزارة التربية ، **الاحصاء التربوي : التقرير السنوي ، ١٩٦٩ - ١٩٧٠** ، (بغداد ، ١٩٧١) ، ص ٣٢ ، ٥٠ .

وهذا النظام معمول به في الغرب وعن طريقه يعالج الغربيون مشـــكلة تربية الاعداد المحدودة في القرى الصغيرة (٢١) • ويقتضى الأخذ بهذا الاجـــراء تدريب المعلمين على التعامل مع المستويات المختلفة في وقت واحد • أما الاجراء الثاني فيتمثل في انشاء مدرسة مركزية تتوسط القرى المتقاربة ، وتكون بمثابة نقطة تجميع لأطفال هذه المواقع المتقاربة •

وفيما يتصل بالعامل الثاني ـ وهـو اعتماد الحكومة العراقية الى حـد كبير على المباني المستأجرة ـ نشير الى أنه على الرغم من قيام السلطات بحركة نشطة في بناء المدارس نجد أن ضـــغوط الجماهير والحاحهم على طلب التربية من أجـــل أولادهم أمـر تتضاءل أمامه حركة التوسع في بناء المـــدارس • ومن هنا كان التجاء الحكومة الى الاستعانة بالمباني المســـتأجرة من أجـــل انشاء مدارس جديدة • والمباني التي تستأجرها الدولة مبان ينشئها أصحابها في الأصل لتكون مدارس • ومن هنا تكـــون خـــالية من الملاعب والأفنية ومن الاماكن الصالحة لعقد لقاءات مع الآباء أو ممارسة نشاط حـر • وكثير من هذه المباني يشتمل على حجرات ضيقة يقـــل عدد من تستوعبه من الأطفال عن عشرين طفلا • وهذا من شأنه أن يســـاعد على الهبوط بمســـتوى كثافة الصفوف •

وتتضخم مشكلة المباني المستأجرة في العراق كلما ابتعدنا عن المدن الكبيرة فمباني المدن الكبيرة أحسن حالا • وتوفرها باعداد كبيرة يتيح الفرصـــــة لنوع من الانتقاء • وتقل هـــذه الفرصـــة ـ وأحيانا تنعدم ـ خارج المـدن الرئيسة أو الكبيرة • ويمكننا أن نقدم نوعا من التحليل البسيط للاحصائيات المتصلة بالمدارس الرسمية في محافظتي بغداد والأنبار في عام ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ لتوضيح مشكلة الكثافة في مـــدارس الريف العراقي حيث تلعب مشـــكلة المباني دورها ـ الى جانب مشـــكلة القـرى الصـــغيرة المبعثرة ـ في الهبوط

---

(٢١) تعرف هذه المدارس باسم «One room schools» أى المدارس ذات الحجرة الواحدة وهي ليست غريبة عن الثقافة العربية التي كان الكتاب يمثل المرحلة الأولى في نظام التعليم التقليدى بها • وقد سبقت الاشارة الى ذلك •

بمستوى الكثافة • وقد اخترنا بغداد حيث ظروف المدينة الكبيرة ، وأخذنا الانبار من بين المحافظات الاخرى لأنها تعتمد على المباني المستأجرة بنسبة تقارب نسبة بغداد :

مبان للمدارس الابتدائية	بغداد	الأنبار
تمتلكها الدولة (٢٢)	٣٦٩	١٠٤
مبان متبرع بها	٥١	٥
مبان مستأجرة	٣٥٨	١٠٥
عدد الصفوف	١٠٤٨٦	١٧٢٦
عدد التلاميذ	٣٥١٥٧٨	٣٩٤٦٧
عدد المعلمين	١٣٢٨٧	٢٢١٧

تبين لنا هذه الأرقام أن كثافة التلاميذ في الصف الواحد في المتوسط تبلغ ٣٣٫٣ في محافظة بغداد ، بينما تهبط الى ٢٢٫٨ في محافظة الأنبار • كما تبين لنا هذه الأرقام أن متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم يبلغ ٢٦٫٤ من التلاميذ في محافظة بغداد بينما يهبط هذا المتوسط الى ١٧٫٨ في محافظة الأنبار (٢٣) • وهذا المتوسط المنخفض في مستوى كثافة الصف وفي نسبة عدد التلاميذ الى المعلمين من شأنه أن يعمل على رفع تكلفة التعليم الابتدائي • ثم ان سياسة الاستئجار نفسها تزيد بدورها في هذه التكلفة بسبب القيمة الايجارية التي تدفعها الدولة (٢٤) • واذا كانت المدارس المستأجرة

---

(٢٢) ينبغي أن ننبه القارىء الى أن المبنى الواحد قد تنعقد فيه أحيانا دورتان دراسيتان أو ثلاث دورات في اليوم • وكل دورة تحمل اسما مستقلا لمدرسة ابتدائية • ومن هنا يختلف عدد المدارس عن عدد المباني • ففي بغداد مثلا ٧٧٨ من المباني بها ١٢١٣ مدرسة •

(٢٣) الجمهورية العراقية : وزارة التربية ، المرجع السابق ، ص ٣٢ ، ٥٠ ، ٥٩ •

(٢٤) صحيح أن ايجار المباني في العراق معتدل السعر • فالدولة في عام ٦٩ ــ ٧٠ كانت تستأجر للتعليم الابتدائي ٧٩٤ مبنى قيمتها الايجارية

قـد ساعدت على استيعاب عدد اضافى من تلاميذ المرحلة الابتدائية فانها فى نفس الوقت قد ساعدت على الهبوط بمستوى الحياة المدرسية لأن كثيرا منها لا تتوفر فيه الامكانات التى تساعد على ممارسة بعض جوانب هذه الحياة • ثم ان بعضها ـ وان كان عدده المضبوط ليس فى متناولنا ـ ليس صالحا على الاطلاق لأن يكون مكانا يتعلم فيه التلاميذ • والمشكلة فى رأينا ـ بالنسبة للعراق وغيره من الدول العربية والنامية ـ تحتم الاتجاه الى الاستعانة باستيراد المبانى الجاهزة من أجل انشاء المدارس •

٦ ـ مشكلات التنظيم :

سبق أن أشرنا الى أنه عندما يستعرض الدارس أهداف المدرسة الابتدائية فى النظم التعليمية المتطورة يجد على المستوى العالمى تقاربا بينها فى الشكل العام • لقد صار فى متناول المهتمين بشئون الاطفال دراسات متطورة تتصل بطبيعة الطفل وتوضح احتياجاته وما يمكن أن نفعله معه ، ودراسات متطورة تتصل بطبيعة العملية التربوية وطرق التعامل مع الصغار • وهذه الدراسات التربوية قد احتوت مستحدثات متنوعة تساعد على تبسيط الحياة المدرسية وجعلها أليفة الى نفوس التلاميذ • ثم نحن فى كل ما نقدم للطفل نتحرك فى اطار اجتماعى وثقافى ذى طابع متميز • ونحن فى ضوء ذلك يمكننا أن ندرك مغزى البساطة والواقعية التى تتسم بها أهداف المدرسة الابتدائية فى مختلف الدول ، وهى تلك الأهداف التى تدور عادة ـ كما فصلنا من قبل ـ حول النمو الجسمى والنمو العقلى والنمو الاجتماعى ثم النمو المتصل بالجانب الروحى فى المجتمعات المتدينة • قد تحدث محاولات لتلقين الناشىء بعض الاتجاهات السياسية والتعصب لافكار معينة ولكن طبيعة المرحلة وطبيعة المتعلم لا يسمحان بكثير من ذلك •

٢٤١٧٣٦ من الدنانير العراقية فى السنة • ولكن الاستمرار فى دفع هذا المبلغ عدة سنوات يؤدى الى أن تسدد الدولة لأصحاب المبانى ما يزيد عن أثمان مبانيهم دون أن تتحول الى ملكية الدولة •

والمواد التى تقدمها لتلاميذ هذه المرحلة فى اطار هذه الأهداف تتكون من ثلاث مجموعات : الأولى مجموعة المواد المتصلة بتحصيل المهارات الرئيسة فى القراءة والكتابة والحساب • والمهارة فى هذه المواد كانت شغل المدرسة الابتدائية التقليدية ولا تزال موضع اهتمام المدرسة الحديثة ، فعلى مستوى تقدم التلميذ فيها ينبنى نجاحه ويكون تقدمه فى المراحل التالية من التعليم • ومن هنا كانت هذه المواد ـ بالاضافة الى اختبار الذكاء ـ هى أهم ما يحدد مصير التلميذ بالنسبة للمدارس الثانوية الأكاديمية (٢٥) فى بريطانيا • والمجموعة الثانية لها اتصال مباشر بحياة الأطفال ومجالات اهتمامهم • ويكون اقبال التلاميذ عليها شديدا وخاصة اذا لم نثقلها بما يفسد طابعها • وتندرج تحت هذه المجموعة مواد التربية الرياضية والتربية الفنية والمواد العلمية مثل البستنة والتدبير المنزلى • أما المجموعة الثالثة فتتكون من أوليات بسيطة فى التربية الدينية وفى العلوم وفى المواد الاجتماعية وهذه المجموعة تسهم فى تنشئة التلاميذ فى الاطار الاجتماعى كما تساعدهم على فهم البيئة الطبيعية المحيطة بهم •

وبعد هذه المواد التى لها نصيبها فى خطة العمل الرسمى توجد حياة مدرسية ومناشط ذات أهمية كبرى فى تربية الصغار • ولكننا عند تقويمنا لتلاميذنا نركز على ما يجرى داخل الصف وخاصة المواد التى لها مستويات وكتب مقررة • وللتقويم مشكلاته التى تتجاوز ذلك • ففى بعض البلاد العربية قد يرسب التلاميذ ويبقون فى فرقهم الدراسية لأنهم لم يصلوا الى المستوى المناسب فى تحصيل مقررات الدين أو المواد الاجتماعية أو مبادىء العلوم وأحيانا فى مواد مثل التربية الفنية • والسياق هنا لا يسمح لنا بأكثر من توجيه هذه الأسئلة : الى أى شىء نهدف فى هذه السن بالنسبة لهذه المادة التى رسب فيها التلميذ ؟ هل يتوقف على هذا النوع من التحصيل نجاحه فى الفرق التالية ؟ أضعف التلميذ فى هذه المادة يعطى دلالة فشله أم يعطى دلالة فشلنا فى تقديمها اليه ؟ هل اعادة السنة الدراسية هو

(25) The Grammar school.

الاجراء الوحيد لضمان تربيته فى هـــذه الناحية ؟ ان هناك فرقا جوهريا بين ما يترتب على ضعف التلميذ فى مواد القراءة والكتابة والحساب وما يترتب على ضعفه فى المواد الأخـرى بالنسبة لامكانية متابعة الدراســة والتقدم فيها. وحين تكون هناك بطاقة للتلميذ تؤخذ مأخـــذ الجد فانها ستساعد المعلـــم على التعامل مع ميول التلميذ وتوسيع دائرة اهتمامه ، وعلى معالجة جوانب ضعفه .

ومن المشكلات المتصلة بتقويم التلاميذ مشكلة تنتجت عن وضع المدرســـة الابتدائية فى السلم التعليمى من حيث وقوع المدرسة الثانوية بعدها . فالمعلمون يصرفون جل اهتمامهم الى الناحية التحصـــيلية التى تعتبر أســاسا للقبـــول بالمرحلة الثانوية . وهذه الناحية هى أيضـــا الشـــغل الشــاغل للآباء وهى الأساس فى حكم كثير من الآباء على العمل المدرسى . ونحن لا ننـــكـــر أن المدرسة الابتدائية الجيدة تأخذ فى اعتبارها توصيل التلاميذ الى ما يصلحون له بعد الانتهاء منها . ولكننـــا فى نفس الوقت ينبغى أن تتذكر أن الايـواء فى المدرسة الابتدائية هو ايواء مدرسى شامل «Comprehensive Schooling» .

فتلاميد هـــذه المدرســـة ينتمون الى بيئات متنـوعة ولهم مســـتوياتهم العقلية واستعداداتهم المختلفة . وكل طفل فيها له احتياجات وله مجالات اهتمام ينبغى أن نأخذها فى اعتبارنا . ونحن نسير فى تربية الأطفال وفق ما يستطيعون . ومن هنـــا ينبغى أن يكون تقويمنا للتلميذ فى اطـــار ما يستطيع لا فى اطـــار ما نتوقع منه . وعلينا أن نترفق بالمحرومين من المواهب وان نتجنب كل مـــا يجعلهم مثقلين بالاحساس بالفشـــــل الذى قد يعذبهم طول حياتهم المدرسية وربما بعدها .

وننتقل بعد ذلك الى مشكلة تنظيمية ثانية تتصـــل بأطفال المرحلة الابتدائية وأعمالهم . فبالنسبة لمصر تنص المادة ٣٧ من القانون رقم ٦٨ لســـنة ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام على أنه يقبل فى الصف الأول من بلغت ســـنه فى أول أكتوبر من السنة الدراسية ست ســـنوات ولم تزد عن ثمانى سنوات . كما

تنص المـــادة ٣٨ من نفس القانون على أن التلميذ لا يبقى فى المدرســـة الابتدائية اذا كانت سنه فى أول أكتوبر تزيد عن ١٥ سنة • أمـا بالنســبة لانكلترا فان الالزام بالحضور الى المدرســة يكون فى تمـام الخامسة ولكن الطفل يمكنه أن يلتحق بالمدرسة من بعد الرابعة والنصف من عمره ثم يترك المدرسة وسنه احدى عشرة سنة ـ وقد يتركها فى العاشرة والنصف ـ الى مدرسة أخرى تتحدد عادة فى ضوء مستواه • وبالنسبة للاتحاد السوفييتى نجد أن المرحلة الابتدائية يلتحق بها التلميذ فى سن السابعة • وقد هبطت مـــدة هـــذه المرحلة فى عام ١٩٦٩ من أربع سنوات الى ثلاث سنوات هى السنوات الأولى من المدرســـة الثانوية ذات الصفوف الثمانية أو ذات الصفوف العشرة• وفى سياق الحديث عن الاتحاد السوفييتى ينبغى أن نشير الى أن الطفل فى مرحلة الرياض هناك يتلقى فى الصفين الثالث والرابع منها تعليما رسميا منظما• كما ينبغى أن نشير الى أن تخفيض الدراسة الابتدائية من أربع ســـنوات الى ثلاث سنوات قد حدث نتيجة تجريب فى الستينيات تبين معه أنه يمكن تقديم مواد الدراسة ـ التى كان يتلقاها التلميذ على يد معلم صف فى الصفوف الأربعة الأولى ـ فى ثلاث سنوات فقط (٢٦) • وأمكن بذلك استغلال السنة التى تم توفيرها فى التوسع فى مجال ما تقدمه المرحلة المتوسطة التى صارت مدتها منذ ذلك التاريخ خمس سنوات بدلا من أربع سنوات • والخبرة السوفييتية المتصلة بالتعليم الابتدائى فى ضوء اطارها النوعى تكتسب طابعا محليا يجعلها متباينة مع كثير من النظم الاخرى •

أما الطابع الذى قدمناه للمدارس الانكليزية فهو الطابع الغالب هناك ولو أن هناك تجارب أخرى تتصل بتنظيم المدرسة الابتدائية أحيـــانا فى فترة أقصر وأحيانا فى فترة تطول عاما أو عامين عما أوردناه • والأطفـــال فيما قبل سن السابعة ينتظمون فى قسم يعرف بمدرســـة الاطفال «Infant school» ثم يلتحقون من السابعة بمدرسة الناشئة «Junior School» وهما مدرســـتان منفصلتان يجمعهما عـادة مبنى واحد • وأهم وظيفة لمدارس الأطفـــال هى

(26) cf. Alexei Kalinin, **op. cit.**, pp. 18ff.

تقديم الطفل تدريجيا الى نظام التعليم الشكلى ، وتشجيعه على اكتشاف البيئة المحيطة به ، وعلى عمل أشياء من مواد مختلفة متنوعة يستعمل فيها أدوات متعددة ، كما أنها تهيىء له فرصة الاستمتاع بالموسيقى وباستعمال اللغة فى التعبير عن نفسه واستخدامها فى الشئون المختلفة . أما القراءة والكتابة والحساب فيبدأ الصغير تعلمها حين يظهر استعداده لذلك . وليست هناك طريقة موحدة تطبق فى تعليم جميع الأطفال . وأصعب مشكلة تواجه مدارس الأطفال هى تقرير الوقت الذى يكون الطفل فيه متهيئا للبدء فى تعلم القراءة بصفة منتظمة ، وللالمام ببعض المفاهيم الحسابية **(٢٧)** .

على أن سن السادسة التى تبدأ بها المرحلة الابتدائية فى معظم البلاد العربية هى سن نضج مناسبة لبدء التعليم النظامى . ولكن الذى نعترض عليه هو ترك التلميذ فى المدرسة الابتدائية الى ما بعد الثانية عشرة :

١ ـ فسن الثانية عشرة خاتمة مناسبة لمرحلة نمو يدخل بعدها الناشىء فى مرحلة أخرى هى مرحلة المراهقة والبلوغ . وهو فى هذه المرحلة الجديدة يمر بخصائص نفسية وجسمية تجعله ينظر الى نفسه نظرة تختلف عن نظرته الى الأطفال ، وهو فى هذه المرحلة الجديدة أيضا يحتاج الى نوع خاص من الرعاية المناسبة باعتبارها مرحلة وسطا بين الطفولة والشباب .

٢ ـ وفوق ذلك فان التلميذ العادى يمكنه أن يستوعب كل ما تقدمه المدرسة الابتدائية فى سن الثانية عشرة بل أن كثيرا من الأطفال يحصلونه قبل هذه السن بتفوق .

٣ ـ ثم نحن نمر بخبرتنا أطفال يتعلمون بالمدارس الأهلية ويحصلون بجوار مناهج مدارس الدولة مواد أخرى ، وينتهون على الرغم من هذا فى سن

(27) cf. a — H.C. Dent. **The Educational System of England and Wales,** (London 1961). pp. 89ff; b — International Conference in Education, 1971, **Report on Developments in the United Kingdom,** 1970 — 1971.

مبكرة • وهـذا معناه أن ظروف المدرسة الابتدائية الحالية لا تستوجب أى نوع من التساهل ازاء التلاميذ الذين لم تمكنهم قدراتهم أو ظروفهم من تحصيل موادها فى سن مناسبة •

اننا نرى أن ترتبط المدرسة الابتدائية بسن معينة يوزع التلاميذ بعدها وفقا لمقدرتهم بين المدارس والمؤسسات المناســبة • وللأخذ بهذا الاتجاه جوانب تتصل بمراجعة نظام القبول وقصره على سن السادسة بالنسبة للمدارس العادية، وتتصل بالاستفادة من نتائج تقــويم التلاميذ واختبــارهم فى تنظيــم نوع من من المساعدة لتقوية التلاميذ الضعفاء ، ثم تتصــل بعد ذلك باعادة النظر فى تنظيم ما بعد المرحلة الابتدائية بحيث لا يكون الطريق مسدودا تمــاما أمام ضعاف التحصيل •

ان ما يحدث فى كثير من الدول النامية من وجود تلاميذ فى الخامسة عشرة أو ما فوقها بالتعليم الابتدائى أمر تنبغى معالجته بسرعة • وليس الســبب فى مطالبتنا بالقضاء على هــذه الظاهرة هــو فقط ما يردده العاملون بهذه المدارس من استبداد هؤلاء الكبار بالصغار من تلاميذ صفوفهم ، ولكن هناك حقيقة أن هؤلاء الكبار يشغلون أماكن ليست لهم • فهم يسـدون ســبيل التعليم أمـام البعض ممن يبلغون سن المدرســة ولا يجدون لهم مكانا • ثم ان لهؤلاء الكبار مشكلاتهم النوعية التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند تربيتهم وهى مشكلات ليس لها متسع فى أهداف التعليم الابتدائى •

أما المشكلة الاخيرة التى نريد أن نتناولها فى هذا السياق فتتصــل بتهيئة الاستقرار لمعلم المدرسة الابتدائية فى الجهة التى يعمل بها • والمشكلة هنــا أساسا تتعلق بالمعلمين الذين يعملون فى القرى • وهى مشــكلة تختفى حين يتوفر للقرية معلمون من أهلها • ولكن كثيرا من المعلمات والمعلمين يرسلون للعمل فى قرى لا يوجد فيها مكان مناسب لاقامتهم ، بل لا تتهيأ فيهـا وسائل العيش لمغترب ، وهذا أمـر معروف فى معظم الدول العربية • فاذا كنا نريد من المعلم أن يستقر فى القرية ، وأن ينضم الى عناصرها القيادية ، ويؤدى دوره

فى خدمتها فان علينـــا أن نهيىء له مكـــانا يعيش فيه كي يندمج فى المحيط البيئى • وهذه مسئولية يمكن أن يتعاون فى الاضطلاع بها السلطات التربوية واتحادات المعلمين أو نقاباتهم • ويوم تتوفر المساكن المناسبة للمعلمات والمعلمين فاننا نتوقع اختفاء ـ أو تقلص ـ ظواهر التخلف عن المدرسة لظروف مثـــل الأمطار والتقلبات الجوية ، وكذلك الحضور الى المدرسة بعد الموعد المحدد لبدء الدراســـة ، والانصراف منها قبل انتهاء الدراسة وما الى ذلك مما لمسته بنفسى فى الريفين المصرى والعراقى • وهو أمـــر اعتقد أن له امتدادا أوسع فى المحيط العربى •

٧ ـ خاتمة :

قد تلقى هذه الدراســة أضواء على جـوانب متعددة فى التعليـم الابتـدائى يعوزها الاصلاح • وبعض اجراءات الاصلاح تتطلب أموالا • وتوفير المـال مشكلة • ومصدر الاشكال ليس دائما هو الفقر أو العجز عن تدبير النقود ، ولكنه طبيعة النظرة المتواضعة الى التعليم الابتدائى والى تربية الصغار • وهذه النظرة تزيد فى تراخى الدول الفقيرة ، وتشـــل من همة الدول القادرة • ونحن نريد أن نضع فى هذا السياق هذه العبارة العامة : بتعليم ابتدائى جيد يمكن أن نطلق امكانات المتعلمين ومواهبهم • والكثير من مشـــكلاتنا التربوية يمتد بجذوره الى نوعية التعليم الابتدائى • ثم ان بعض الاثار النـــاجمة عن قصور فى المدرسة الابتدائية لا يمكن معالجتها فى أى مرحلة تالية •

وبعض اجراءات الاصلاح المطلوب تحتـــاج الى وعى يتصل بطبيعة التعليم الابتدائى ووظيفته • فحاضرنا التربوى مثقل بمؤثرات تنتمى الى ماضـــينا • وهذه المؤثرات من أسباب جمود المدرسة الابتدائية وانحرافها عما نعرفه لهـا من أهداف • ويمكننا أن نختار من بين هذه المؤثرات عاملين كانت لهما أهمية خاصة فى ذلك : العامل الأول هو وظيفة الكتاب ـ أو المدرســة الأولى ـ فى النظام التقليدى للتعليم • والعامل الثانى هو الوظيفة التى صحبت مولد المدرسة الابتدائية الحديثة •

ففيما يتصل بالعامل الأول وهو « وظيفة الكتاب » نجد أنه كان يركز على تعليم القراءة والكتابة وفى بعض الأحيان مبادىء الحساب . وكان يقدم الى التلاميذ بعض مبادىء الدين ، ويدفعهم الى حفظ القرآن . ولم يكن أحد يلقى بالا الى مدى اهتمام التلاميذ بما يتعلمون : فالهدف فى ذهن المعلم والكبار . وعلى التلميذ أن يصدق أنه يساق الى ما فيه مصلحته . وكان حفظ التلاميذ للقرآن ولما يقدم اليهم من موضوعات أمرا يمثل الجد فى التعلم . ثم كان ترديدهم لما حفظوا يؤخذ فى أوساط العامة على أنه دليل على المعرفة . وسرى هذا التقليد الى المدارس الابتدائية الحديثة . ومن هنا نجد أنهـا تركز على جانب التحصيل ، وأنها تعتبر مظهر التحصيل الجيد هو استظهار المواد الدراسية وتسميعها على نحو ما هو مألوف فى مدارسـنا . كما أننا نجد أن الامتحانات تركز على الجوانب المعرفية ، وأن تقديرات التلاميذ فيها ترتبط بمدى قدرتهم على حفظ المواد التى يمتحنون فيها . وليس مهما فى عرف المدرسة أن يسلك التلاميذ وفق ما تعلموا ، أو أن يتحول ما تعلموا الى سلوك . ومعنى هذا أن المدرسـة الابتدائية عندنا تهتم بالتعليم دون التربية ، وأن أولادنا يذهبون الى المدرسة فيتعلمون بعض الأشياء ، ولكن حظهم من التربية يكون ضعيفا .

وفيما يتصل بالعـامل الثانى وهو « الوظيفة التى صحبت مولد المدرسـة الحديثة) نجد أن التعليم الحديث حين أدخلته السلطات العربية كان يهدف أساسا الى تخريج موظفين يسهمون فى تحديث الادارة ومسايرة روح العصر الحديث فى البرامج الحكومية والعلاقات الرسـمية . وكان هذا الهدف هو أوضـح الأهداف لدى الجماهير . وسـاعد على تثبيته فى أذهانهم ما كانوا يلمسونه من أثر التعليم فى تحسين الوضع الاقتصادى والاجتماعى للمتعلمين . ومدى ما يحظون به من أبهة وسلطة بين قومهم . والعرف الذى لا يزال سائدا بين معظم الجماهير العربية هو أن الشخص الناجح فى حياته التعليمية هـو الذى يستطيع أن يثابر ويصبر حتى يتخرج ويحصل على وظيفة فى الدولة . وكلما أمعن الشخص فى اختيار وظيفة أوسع سلطة وأكثر ربحا حظى بتقدير أكبر بين قومه .

فى ضوء هذا العرف يكون عاديا أن نجد للتعليم الثانوى أهمية خاصـة .

وأن نجد الحرص على الحاق الأطفال بالمدرسة الثانوية أمرا انعكس على وظيفة المدرسة الابتدائية الى الحد الذى كاد يحصرها فى الاعداد للتعليم الثانوى • تحصيل المواد والنجاح فى الامتحانات والقبول بالتعليم الثانوى هو الشغل الشاغل للمعلمين والآباء • أما الحياة المدرسية المحببة لنفوس الأطفال ، والنشاط المدرسى ، ودور المدرسة فى خدمة البيئة وما الى ذلك فأمور صارت لا تشغل بال المعلمين والآباء • ونحن لا ننكر دور المدرسة الابتدائية فى الاعداد للتعليم الثانوى ولكننا ننكر أن هذه هى الوظيفة الوحيدة •

لقد أشرنا فيما سبق الى أهمية المرحلة الابتدائية ووظيفتها • وأشرنا كذلك الى وضع المدرسة الابتدائية بالنسبة للسلم التعليمى ، وكذلك بالنسبة للتعليم الالزامى ، أو ما يمكن أن نسميه تعليم الجماهير • واذا كانت المدرسة الابتدائية – فى النظرة المتعمقة كما قررنا من قبل – لم تعد كافية لأن تمثل المرحلة الشعبية التى ينبغى أن يمر بها كل تلميذ ، ثم اذا كان من الضرورى تعميم بعض سنوات الدراسة فيما بعد المرحلة الابتدائية فى البلاد العربية فان علينا أن نعيد النظر فى العلاقة بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية • وعلينا لكى نستطيع أن نخطو خطوات موفقة فى سبيل انفتاح أكثر بين المدرستين أن ننظر نظرة موضوعية الى ما ورثناه من تقاليد تتصل بذلك • فعند النظر مثلا الى ما هو موجود من امتحان اتمام الدراسة الابتدائية أو امتحان القبول بالمرحلة الثانوية يحسن أن نجيب عن بعض الأسئلة من مثل ما يأتى :

هل ينبغى أن يبقى نظام الانتقاء – القائم على الامتحانات – بالنسبة لمن يريدون الالتحاق بالمدرسة الثانوية ؟

اذا كانت هناك رغبة فى الالتزام بذلك فهل من الممكن اعفاء بعض الأنواع منه ؟

أيمكن وجود بديل لما يتضمنه هذان السؤالان ؟

أمن الممكن أن نستبدل بالمدرسة الابتدائية القائمة مدرسة شعبية مدتها تسع سنوات مثلا ؟

واذا حدث ذلك فأى نوع من العلاقة يربط هذه المدرسة الشعبية بالمدرسة الثانوية ؟

أفى خبرات الدول الأخرى ما يمكن أن نسترشد به فى ذلك ؟

وهناك غير ذلك أسئلة كثيرة • ونحن نميل الى أن نقرر فى هذا السياق أنه لا يوجد رأى يعتبر نهائيا أو شبه نهائى بالنسبة للموضوعات التى تدور حولها هذه الأسئلة • وليس ذلك راجعا الى ضعف أو قصور • ولكن قضايا التربية –مثل كثير من القضايا الانسانية – لا يمكن أن نصل فيها الى نموذج يعتبر كاملا • وتنظيم المرحلتين – الابتدائية والثانوية – وتحديد العلاقة بينهما من الأمور التى خضعت لمحاولات متنوعة ، قدمت الينا خبرات ونماذج متعددة •

الفصل الخامس

التعليم الثانوي

التعليم الثـانوى

١ ـ مدخل تمهيدى :

نعنى بالتعليم الثـانوى ذلك التعليم النظامى الذى يمتد من بعـد المرحلة الابتدائية ، وينتهى عند مداخل التعليم العالى • معنى ذلك أننا سنتناول فى هذا الفصل المرحلة الثانوية بصرف النظر عما اذا كان النظام التعليمى يقدمها فى وحدة متماسكة أو يقسمها بدورها الى وحدتين منفصلتين • ومعناه أيضا أننـا سنتناولها دون أن نحصر أنفسنا فى نوع معين من أنواعها • وتمتد هذه المرحلة فى معظم النظم العربية من سن انتهاء الطفولة ـ فى حدود الثانية عشرة ـ الى سن الاكتمال والنضج وتحصـيل القدرة على الاسهام فى نواحى النشـاط الاجتماعى حوالى الثامنة عشرة •

وتنظيم المرحلة الثانوية من الأمور التى يتصل بها اهتمام السلطات التربوية الواعية بصفة مستمرة • فتلميذ هذه المرحلة ينطلق نموه فى جميع النواحى انطلاقا يمكن أن يسير به نحو المواطنة الكاملة باعتباره شخصا منتجا مسئولا : فشعوره بالانتمـاء الى المجتمع يقوى الى الحد الذى يجعله يشغل نفسـه بمشكلات قومه • وتحت الرعاية الواعية يمكن أن يصل الى أعلى مسـتوى ممكن من ناحية بنيته وقواه الجسمية • وبالقيادة المسـتنيرة والارشاد الذكى يتهيأ السير بنموه خلقيا واجتماعيا بشكل يحقق فيه صـفات المواطن الذى نريده • ثم ان قدرة التلميذ فى هذه السـن على التعلم والاستيعاب أمر لم يستطع أحد أن يضع حدودا نهائية له • واذا كانت قدراته واستعداداته تتبلور حوالى سن الخامسة عشرة فان بعض ما يشغلنا هو الوصول الى برنامج مدرسى يمكن أن يساعد على تفجير كوامن طاقاته وقابلياته •

ويكفى ـ لتوضيح صعوبة مشكلة التعليم الثانوى ـ أن نقرر أنه لا يوجد فى أى دولة حتى الآن نموذج لتنظيمه يمكن اعتباره وافيـا أو كافيا لاشباع

حاجات هذه المرحلة • بل يمكننا أن نقرر فوق ذلك أنه لا يوجد تنظيم للتعليم الثانوى يمكن اعتباره وافيا أو كاملا فى اتاحة فرص تربوية متكافئة للتلاميذ فى هذا العمر • ولا تزال المشكلات التقليدية للتعليم الثانوى قائمة : أنضع التلاميذ أمام برامج موحدة أم نتوسع لنتيح لهم فرصة الاختيار ؟ أهناك أسس يمكن أن تساعد على اصدار قرار سليم تماما فيما يتصل بما يصلح له التلميذ وما لا يصلح له ؟ هل يمكن الاستناد فعلا الى درجات التلاميذ وتقديراتهم من أجل التمييز أو المقارنة بينهم ؟ أنفتح باب التعليم الثانوى الأكاديمى لكل من يصلح له أم نصطفى له مستويات معينة ؟ الى غير ذلك من المشكلات التى قد تبقى موضع بحث دائم بالنسبة لمرحلة يرتبط مستوى تعميمها بالمستوى الحضارى للبلد •

وتشهد السبعينيات من القرن العشرين اهتماما بالغا بالتعليم الثانوى ومشكلاته فى كثير من البلاد العربية : هناك شعور بعدم الارتياح الى الأنماط الموجودة منه ، وهذا الشعور يكاد يكون عاما • وهناك شعور بأن المدرسة الثانوية العربية لا تزال واقفة عند وظيفتها التقليدية حيث تعد للتعليم العالى أو تخرج صغار الموظفين دون اهتمام كبير بما وراء ذلك • وهناك شعور بعدم الارتياح الى الجو التعليمى وتقاليد الحياة بالمدرسة الثانوية • ثم هناك شعور بقصور نوعية الانتاج البشرى لهذه المدارس اذا ما قورن بنتاج المدارس فى الدول المتقدمة • لم تستطع المدارس العربية أن تحقق فى تلاميذها المتفوقين عقليا ما استطاعت أن تحققه مدارس الدول المتقدمة فى ذوى المستويات العادية من الذكاء ، وهذا أمر يتضح لكل من يتهيأ له الاتصال بالفريقين • والذى يزيد اهتمام البلاد العربية بالمدرسة الثانوية تطلع العرب الى التوسع فى التعليم الثانوى وتيسيره لكل من يريده •

٢ ـ نحو تعليم ثانوى للجميع :

والواقع أن الفترة الزمنية التى تقع فيها المدرسة الثانوية (١٢ ـ ١٨) تمثل فترة الاعداد الجاد للمواطن ، وتحقيق الأهداف الرئيسة لتربية الجماهير • فالتعليم الثانوى يعتبر أهم مرحلة تعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة

للتربية فى أى مجتمع ، لأننا مهما بالغنا فى رسم أهداف المرحلة الابتدائية فان الحكم على نجاحها يتم على أساس ما تهيئه من جو سعيد للطفولة وما تحققه من امداد الناشئين بالمواد التقليدية الأساسية . فاذا انتقلنـــا الى التعليم الجامعى ـ أو التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية أيا كان مستواه ـ وجدناه يقتصر على قلة منتقاه لا تمثل الجماهير العادية فى مستواها ومجريات حياتها . ومن هنا كان التعليم الشعبى أو الالزامى فى المجتمعات المتقدمة تعليما يمتد ـ كما سبق أن رأينا ـ الى المرحلة الثـــانوية ولو أن طول الفترة التى ينبغى أن يقضيهـــا التلميذ اجباريا فى هذه المرحلة تختلف من مجتمع الى مجتمع وفقا للامكانات المتاحة . وعلى الرغم من أن هذه المجتمعات تتفاوت من حيث السبق التاريخى الى تعميم التعليم الثانوى فانها جميعها تتفق فى اعتباره حيويا لتحقيق الجانب الأكبر من أهدافها التربوية العامة .

واذا كان لا بد لنا من اختبار هذه القضـــية فاننا ينبغى أن نتخير هدفا أو بعضا من الأهداف التربويه ذات المستويات البسيطة . من هذه الأهداف تربية المواطن الى الحد الذى يستطيع معه أن ينساب الى الحياة الاجتماعية فى يسر مزودا بقدرات ومهارات تمكنه من الاعتماد على نفســـه فى كسب معاشه ، وتحقق له استقلالا ذاتيا . هذا هدف تكاد تجمع عليه كل المجتمعات الحديثة. وأبسط صورة لتحقيق ذلك الهدف ـ بالنسبة لمن لم تتهيأ لهم فرصـة متابعة الدراسة فى مرحلة ثالثـــة ـ أن يكون ذا حرفة يعيش ويعول من يعتمدون عليه منها ، وأن يكون على دراية بالأهمية الاجتماعية لحرفته ففى ذلك عون له على تقديرها وتقدير نفسه ، وأن يكون قادرا على تكوين نوع من العلاقات الانسانية الطيبة مع من يعمل تحت رئاستهم ، ومن يعملون تحت رئاســته ، وكذلك مع العاملين فى حرفته من أبناء مجتمعه ، ثم أن يكون على بصـيرة بامكانات الانتاج وبامكانات استيعاب الأسواق لهذا الانتاج وبمطالب المستهلكين. ومثل هذا العامل ينبغى أن يكون مزودا بالاتجاه الى تنمية نفسه فى مهنته والى متابعه جوانب النمو والتطور التى تطرأ عليها . واضح من ذلك أننا نكتب عن عامل يفهم ما يعما، ويلم بمتطلباته : فهو واع بالجانب الوظيفى المتصل بالمعرفة النظرية ، ومدرك للأسس العلمية التى تقوم عليها مهنته . ثم هو ليس مجرد

أداة من أدوات الانتاج فى المصنع أو المزرعة أو أى محل آخر يعمل فيه : انه آدمى ينمو ويتطور متكيفا لتغيرات الحياة ومطالبها .

واذا كانت قدرات الناشىء واستعداداته ـ كما ذكرنا ـ تتبلور حوالى سن الخامسة عشرة ، واذا كان اختيار المهنة أو الحرفة أمرا يرجع القرار النهائى فيه الى المتعلم نفسه باعتبار أن المستقبل مستقبله فان ذلك يلقى ضوءا على أهمية تضمين بعض المناشط الانتاجية أو العملية فى برامج الدراسة بالمرحلة المتوسطة ـ أو القسم الأول من التعليم الثانوى ـ وكذلك على أهمية أن تكون هذه المناشط متنوعة وأن ينظم اتصال التلاميذ بعدة أنواع منها . فهذا الاتصال يساعدهم على اختيار مجالات متعددة ، كما يساعدهم على تكوين فكرة عما يروقهم منها . وتبدو هنا أهمية القسم الثانى من المرحلة الثانوية باعتباره القسم الذى يمكن أن يؤدى دورا يتصل مباشرة باعداد التلاميذ لمستقبلهم . وتبدو هنا كذلك أهمية عملية التوجيه التربوى والمهنى فى مساعدة المتعلم على الالمام بفرص العمل المتاحة ، وعلى اختيار برامج الدراسة فى ضوء قدراته واستعداداته الواقعية . نحن على يقين من أن سياق الكلام هنا سيقود البعض الى تصور نوع من التنظيم للتعليم الثانوى غير نوع التنظيم الشائع فى المحيط العربى ، وسيزيد شعور البعض بضرورة اعادة تنظيم التعليم الثانوى . ونحن على أى حال سنتناول جانب التنظيم ونماذجه فيما بعد . ولكن الذى نريد تأكيده هنا هو أن اعداد الجماهير العاملة لا يمكن أن يتم بصورة مقبولة على الاطلاق ـ حتى لو كانت أكثر تواضعا مما قدمنا ـ الا فى نوع من التعليم الثانوى يكون هذا الجانب بين وظائفه .

واذا كان لابد من اختيار هدف آخر فاننا فى كل دولة من دول العالم العربى نجد ظروفا خاصة لا نستطيع أن نعفى التربية من تحمل جزء من المسئولية الرئيسة فى مواجهتها . ففى كثير من دول العالم العربى توجد فئات اجتماعية واقتصادية لا تقارب بينها ، وتوجد أقليات تنتمى الى أصول معينة ، كما توجد تشعبات دينية ومذهبية . وحيث كانت التربية تأخذ ظروف المجتمع وطبيعته فى اعتبارها عند رسم أهدافها العامة فانها فى مثل هذه الظروف ينبغى

أن تقوم بنوع من التركيز على الهدف المتصل بتدعيم الوحدة الوطنية ، فذلك أمر أساسى للقضاء على عوامل التفكك ولتحصين المجتمع من اثارة الفتن • ونحن حين نحلل « الوحدة الوطنية » باعتبارها هدفا عاما من أهداف التربية نجد أن لهذا الهدف متطلبات كثيرة من بينها تربية المواطن على التسامح • واذا تناولنا عنصر التسامح بدوره وجدنا له جوانب ومقتضيات كثيرة من بينها الأخذ بمبدأ حرية الرأى من أجل توفير جو من التفاهم، واتاحة فرصة الفهم الأعمق للمشكلات أو القضايا العامة • صحيح أننا يمكننا أن نكفل حق المواطن فى ابداء رأيه عن طريق مواد القانون وسلطة الدولة ، ولكن ورود تلك النصوص القانونية لا يعنى أن أجواء التفكير الحر أو أن روح النقاش الباحث عن الحقيقة ، أو روح الجدل الهادف الى تحقيق الصالح العام قد توفرت • ان هذا الأمر يتطلب اعداد المواطن القادر على استعمال ذلك الحق• وهذا لا يمكن أن يتم دون قدر كاف من الثقافة العامة ومعرفة بالطريقة التى ينظم الفرد بها أفكاره ويعرضها عرضا يفى بما يريده ويجعلها واضحة مفهومة لدى الغير ، كما أن هذا لا يمكن أن يتم دون تدريب ودون ممارسة عملية يكون الفرد فيها مستمعا جيدا ومتحدثا جيدا ملتزما بحدود اللياقة وآداب الجدل • ونحن لا يمكننا أن نخطو خطى جادة فى تحقيق مبدأ حرية الرأى ـ وهو مطلب من مطالب التربية على التسامح الذى هو بدوره أحد العناصر اللازمة للتربية من أجل الوحدة الوطنية ـ فيما قبل مرحلة الدراسة الثانوية• أنها مرة أخرى مرحلة ينبغى أن يمر بها كل ناشىء • واذا كان قد فاتنا تعميمها فيما قبل ، فليكن هذا التعميم هدفنا الذى نسعى للوصول اليه فى زمن غير بعيد •

لسنا نريد الاستطراد فى اختبار قدرتنا على تحقيق الأهداف التربوية العامة التى تمليها طبيعة مجتمعنا وثقافتنا والتزاماتنا فى تربية الناشئين ، فهذا موضوع يطول • ولكننا نحب أن نشير الى مشكلة تكمن فى أننا ورثنا طريقة للحياة تحمل ملامح من العصور القديمة وملامح من العصور الوسطى ومسحة بسيطة من التكنولوجيا المعاصرة ، وورثنا نصيبا متضخما من الأمية والجهل ، كما أننا فى نفس الوقت نعانى نقصا فى مواردنا لدرجة تجعلنا عاجزين عن

القيام باجراء علاجى سريع يمكننا من اللحاق بالعالم المتطور • ومن هنا نرسم أهدافنا التربوية العامة ، ثم نقوم بتحميل التعليم الابتدائى منها ما لا يستطيع هذا التعليم حمله • وسبب ذلك هو أن التعليم الابتدائى يمثل بالنسبة لمعظم الدول العربية التعليم الشعبى الذى يرتبط بتعميمه طموح هذه الدول كما قررنا من قبل • على أنه من الانصاف أن نذكر أنه من بين المهتمين بتعليم الشعب فى العالم العربى من ينظر الى التعليم الابتدائى نظرة ضيقة ، فيعتبره وسيلة لامداد الجماهير بأساسيات معينة مثل القراءة والكتابة والحساب ، كما يعتبر أن النجاح فى تحقيق ذلك كسب كبير • ولكن حتى على هذا المستوى نقرر أنه مهما مهرت المدرسة الابتدائية فى تزويد الناشئين بهذه الأساسيات فان ذلك لن يتم بالطريقة التى تفى بحاجات المجتمع الحديث وخاصة فيما يتعلق بالجانب اللغوى • اننا نريد — من ناحية القراءة — شخصا مدربا على استعمال القراءة فى تحصيل المتعة والمعرفة ومتابعة الأحداث بشكل استقلالى • ونريده متذوقا يستطيع أن يصدر حكما موضوعيا على ما يقرأ • ثم نريده ماهرا فى اكتشاف الحيل ، لا ينقاد للكلمة المطبوعة مستسلما حتى لا يقع فى أحابيل الدعايات الفاسدة • وهنا مرة ثالثة يتضح أننا ينبغى أن نوفر تعليما ثانويا للجميع •

ونحن لا ننادى بشىء غريب تماما عن مألوفنا أو ثقافتنا • وليسمح لنا القارىء أن نعود به أكثر من قرن الى الوراء : الى عام ١٨٧٢ • ففى هذا العام نشر كتاب تربوى لمفكر عربى هو رفاعة الطهطاوى (١٨٠١ — ١٨٧٣) • ويمكننا أن نشير فى سطور قليلة الى ما يعنينا فى هذا السياق • قسم الطهطاوى النظام القومى للتعليم الى مراحل ثلاث : مرحلة أولية عامة مفتوحة لجميع الأطفال — من بنين وبنات — دون اعتبار لوسطهم الاجتماعى أو الاقتصادى ، ومرحلة ثانوية يتابع الدراسة فيها كل من يريد من ذوى القدرة عليها ، ثم مرحلة عليا تخصصية تنتقى لها الصفوة الذين نتوسم فيهم القدرة على دراسة جادة متعمقة تؤهلهم لأن يكونوا مشاعل فكرية وقادة فى مختلف الميادين • وفيما يتصل بالتعليم الثانوى يشير الطهطاوى الى أن الحكومة يجب أن تشجعه وتنشره باعتباره أساسا للتطور القومى ووسيلة لتحصيل مستوى

مناسب من الحضارة والثقافة • والتعليم الثانوى عنده ينبغى أن يتنوع وفقـــا للحاجات الأساسية للأمة • وأشار الطهطاوى ـ الذى كان يعيش فى المجتمع المصرى الزراعى ـ الى أن المواد التى ينبغى أن تدرس على مستوى المرحلة الثانوية هى الرياضيات والجغرافيا والتاريخ والمنطق وعلوم الحياة والفيزياء والكيمياء والادارة المدنيـــة والزراعة واللغة القومية وبعض اللغـــات الأجنبية الهامة • وكان يرى وجوب انسجام محتوى التعليم مع الاطار القومى العام ، وكذلك مع البيئة المحلية وما تحتويه من مناشط ووسائل يتعيش منها الناس(١)

أننا نرى أن التركيز على المرحلة الابتدائية وحدها أمر لا يغير كثيرا من واقعنا ، ولا يحقق جزءا كبيرا من طموحنا • ان كثيرا من الدول النــامية فى وقتنا تجسم شعورها بالنقص ازاء حجم الأمية فيها • وفى هذه الدول ترتفع الحنـــاجر بضرورة الاسراع فى نشر التعليم الابتدائى وصار موضوع نشر التعليم الابتدائى والقضاء على الأمية فى حد ذاته غاية سياســـية واجتماعية فى هذه الدول ، وهى تعمل من أجل بلوغ هذه الغـــاية أيا كان الثمن • اننا لا نجادل فى ضرورة التخلص من الأمية • وليس من حق أحد أن يعترض على رغبة أى دولة فى الاسراع بتعميم التعليم الابتدائى • ولكن المشكلة تكمن فى تعليق آمال واسعة تتصل بنمو الاقتصـــاد القومى كنتيجة لانتشار هـــذا التعليم • والواقع أن الأثر الاقتصادى لتعميم التعليم الابتدائى أمر لا يمكننـــا قياسه بدقة حتى نستطيع أن نقدر عائد هذا التعليم • ثم ان دولا غربية متعددة ـ وفى طليعتها بريطانيا ـ قامت فيها ثورة صـــناعية قبل أن يتم تعميم التعليم الابتدائى بها • واذا كنا ننظر الى التعليم الابتدائى كوسيلة للتثقيف وتحصيل الأفكار الجديدة فان وسائل الاتصـــال الحديثة كالراديو والتليفزيون أمور تفوق أهميتها أهمية المدرســـــة الابتدائية فى ذلك وعلينا فقط أن نحســـن استغلال هذه الوسائل وأن نيسر امداد الجماهير بها حتى نساعدهم على التطور

---

(١) رفاعة رافع ، **المرشد الأمين للبنات والبنين** ، (القاهرة ١٢٨٩ هـ) ، ص ٦ ـ ٧ ، ٦٢ ـ ٦٤ ، ٦٦ ـ ٦٨ •

ثقافيا وفكريا (٢) •

اذا كان الأمر على هذا النحو فان علينا أن نشرع فى دراسة تستهدف تعميم نوع من التعليم تطول سنواته حتى تصل بالناشئين الى المداخل النشطة للحياة الاجتماعية • اذا اتفقنا على هذا الأساس فان تعليم الجيل الصاعد سيمتد الى سن الثامنة عشرة أو الى موقع قريب منها ، أى أننا سنخرج جيلا قادرا على مواجهة الحياة ومشكلاتها • وهو جيل نتوقع منه أن يحدث نوعا من التطوير والتأثير فى محيطه ، على نحو ما أشرنا فى ثنايا ما كتبناه عن التعليم الالزامى سابقا • فنحن لا نريد مواطنا مستسلما أو منقادا تماما لتيار الحياة من حوله • ونحن نقدر الأعباء المالية المتزايدة المترتبة على هذا الاتجاه • وهى أعباء لابد لنا من تحملها ان أردنا السير فى نفس اتجاه الشعوب الناهضة • اننا لابد أن نراجع توزيع ميزانية التعليم العام بحيث نأخذ فى اعتبارنا أن الناشئين الذين يبلغون سن الذهاب الى المدرسة هم جماعة سوف يمتد تعليمهم الى ما بعد المرحلة الابتدائية • ومقتضى ذلك أنه اذا كانت هناك خطط لتعميم المدرسة الابتدائية وحدها فى فترة زمنية معينة فان هذه الخطط ستراجع وسيتأخر تعميم التعليم فترة أطول مما كان فى حسباننا • والمسألة فى جوهرها تتصل بمشكلة الاختيار بين الكم والكيف : أتعليم للمهارات الأساسية يصل الى أكبر عدد ممكن من الناشئين ، أم تعليم أكثر اتساعا وعمقا يصل الى أعداد أقل ولكنها قلة تمثل قوة منتجة فعالة ؟

٣ ـ من النماذج العالمية فى تنظيم المرحلة الثانوية :

يمكننا أن نقول ان هناك نوعين من الضغوط يتعرض لهما النظام التعليمى : ضغط كمى يتصل بالانفجارات السكانية المطردة وتزايد عدد الناشئين الذين تكفل الدولة بتربيتهم • والاستجابة المناسبة لذلك هى توسع فى انشاء المدارس وتوفير الأماكن ، وهذا معناه أن مزيدا من الأموال ينبغى أن تخصص لهذا

(2) H. Myint, Economic Theory and the Underdeveloped countries, (London, 1971), pp. 215 — 216.

الفرص . والتراخى فى توفير أماكن لكل الأطفال أمر لا يمكن أن نجد له مبررا يجعله مقبولا كمظهر من مظاهر الحياة الدائمة فى المجتمع . فترك أى طفل بدون تعليم يعتبر ظلما اجتماعيا وقع على هـذا الطفل . وهو يعنى فى نفس الوقت أن الفرص الجيدة التى تقدمها الدولة فى اطار الخدمات يفوز بها جماعة على حساب جماعة . وقد يكون من بين هؤلاء المحرومين من يتفوقون فى مستوى ذكائهم على من حكموا عليهم بالحرمان .

والنوع الثانى من الضغوط يتصل بنوعية التربية التى ينبغى أن نكفلهـا للجماهير . فالحياة الانسانية تتغير فى زماننا تغيرا سريعا . ومن غير الممكن أن نعتبر أن هنـاك نوعا من التربية – فى أى مرحلة من مراحل التعليم – نستطيع تقديمه على أنه تربية كافية تهيىء لصاحبها التكيف مع كل الظروف المتغيرة . فمحتوى العلم يتغير ، وأدوات الانتـاج تتغير ، ومطالب الحيـاة تتغير . وعلى الانسان أن يلاحق كل هذه التغييرات ، وأن يحصل من المعرفة ما يساعده على اعادة التكيف مع الحياة . معنى ذلك أن الانسان سيبقى ساعيا وراء المعرفة ، وأن التربية هى احدى العمليات المستديمة . ومن غير الممكن أن تتكفل المدرسة بامداد الانسان بكل ما يحتاج اليه . ولكنها يمكن أن تتكفل بتزويده ببعض المعارف والمهارات التى يستطيع عندها أن يسهم فى تعليم نفسه، وأن يتكيف للظروف المتغيرة . فاذا كانت بعض أنواع التعليم الثانوى تركز على تدريب المتعلم كى يحصل المهارات اللازمة لعمل معين فان عليها أن تتجه بجوار ذلك الى امداده بقسط وافر من الدراسات الأكاديمية التى يمكنه أن يواجه بها التغيرات المحتملة . اننا نعيش حاضرا غير مستقر ، ونتجه الى مسـتقبل غير واضـح المعالم . والتسـلح بالمعرفة خير ما يوفر الأمن ازاء احتمالات المستقبل المجهول . ولعل هذه الناحية هى احدى الأسباب التى لعبت دورا فى نشر الاتجاه الى تغيير التعليم الثانوى ومحتواه بقصد تنمية قدرة المتعلمين على التكيف للظروف المتغيرة : فكل ينبغى أن يزود بقسـط وافر من الدراسات الأكاديمية ، وكل ينبغى أن يحصل نوعا من المهارة فى العمل بأدوات الانتاج . وهكذا تضيق الفجوة التى كانت تفصـل بين المدارس الثـانوية الأكاديمية والمدارس الثانوية الفنية .

ان المـألوف فى المدارس الثانوية العامة هو الاتجـاه الي تنمية القدرات وتحصيل أساسيات المعرفة دون اهتمام بالتطبيقات العملية • وأقصى ما تتصـل به هذه المدارس ازاء العمل والانتاج هو معرفة بالأسس النظرية التى تساعد على فهم الظواهر وفهم العمل لا على العمل نفسـه • والحقيقة أننا ينبغى أن نعيد النظر فى ذلك ، فظروف الحياة المعاصرة ـ كما تفرض على الانسـان أن يعرف ـ تفرض عليـه أن يعمل • وفي الحياة المدرسـية يمكننا عن طريق التطبيق والعمل أن نلمس كيف يؤدى ذلك الى مزيد من الوضوح ومن الفهم المتعمق لما نتعلم • وهكذا نجد أن المدرسة الثانوية العـامة صارت فى زماننا ـ على المستوى العالمى ـ بحاجة الى تطوير تنظيمها ومحتواها • فاذا ما انتقلنا الى المدارس الفنية وجدنا المألوف فيها هو الاتجاه بصفة رئيسة الى تحصـيل المهارات والعادات التى تساعد على الانتاج وعلى العمل نفسه دون اهتمام كبير بالنظريات التى تساعد المتعلم على فهم ما يعمل • ولكن ظروف التطور الناجمة عن تقدم العلم والتصنيع ساعدت على التقريب بين فروع المعرفة فى زماننا • وانتشر الاحسـاس بأن العلم والعمل أساسـيان فى تربية كل ناشىء (٣) • وفيما يلى نقدم نموذجين من النمـاذج التى يعتبرها الناس متطورة مناسـبة للمجتمع الذى نمت فيه •

أولا : النموذج السوفييتى :

لعـل أبرز نمـوذج نبـدأ به ـ لتوضيح التقـارب بين ما هو نظرى وما هو عملى ـ النموذج السـوفييتى • وقبـل أن نعرض لشكل هذا النموذج يهمنا أن نقرر حقائق ثلاثا : الحقيقة الأولى تتصل بوحدة النظام التعليمى شكلا ومحتوى فى جميع أنحاء الاتحاد السوفييتى الى الحـد الذي يجعل مدارس النوع الواحد ـ على الرغم من اتساع البلاد وتنوع الثقافات وتعدد اللغات ـ نماذج متطابقة تماما • فالمناهج والكتب وطرق التدريس موحدة

(3) cf. Andre Page, «Desirable Balance Between General Education and Technical and Vocational Education», in E.A.G. Robinson, (edited) **The Economics of Education,** (London, 1969), reprint, pp. 467 ff.

في جميع أرجاء الدولة ، كما أن التلاميذ يخضعون لقوانين سلوكية واحدة ، وفرص تربوية موحدة ، ويسيرون في دراستهم بنفس السرعة أو الخطى التي يسير بها زملاؤهم في باقي المدارس . وتوجد في اطار هذه الوحدة مجالات اختلاف بسيطة محدودة تتصل بدارسة اللغة الروسية بجوار اللغة المحلية في الجهات غير الروسية ، وبالعناية التي توليها الدولة لتشجيع الثقافة القومية للأقليات وخاصة ما يتصل بالفن والموسيقى والآداب ، ثم بالاهتمام بالتاريخ المحلي للأقليم .

والحقيقة الثانية هي أن التعليم الثانوي في الاتحاد السوفيتي مهما تنوعت أسماء مدارسه وطابع أنواعه فان كل المدارس هناك تشترك في عموميات موحدة ، فهناك منهج أو قدر من المعلومات المشتركة في جميع الأنواع يجب تحصيله ، ثم هناك مستوى معرفي مجدد لجميع المدارس ينبغي أن يصل اليه التلاميذ لكي يتمكنوا من الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية (٤) وهذا معناه أن المدرسة الثانوية - أيا كان طابعها أو نوعها - تقدم الى التلاميذ من جوانب المعرفة ما يصل بهم الى المستوى التحصيلي المقرر للتعليم الثانوي العام أو تساعدهم على تحصيل قسط منه ، كما تتيح فرصة متابعة التعليم العالي والتسابق اليه - في امتحان الدخول - مع سائر الطلاب بلا تمييز بين خريجي نوع من التعليم الثانوي وخريجي نوع آخر .

والحقيقة الثالثة هي أن جميع أنواع المدارس الثانوية مفتوحة لكل من أكملوا المرحلة المتوسطة بصرف النظر عن أي اعتبار يتصل بالذكاء أو بمستوى التحصيل . ومبدأ الشمول (٥) هذا هو مبدأ عام بالنسبة للمدارس السوفيتية ، فيما عدا بعض المدارس المفتوحة لذوي المواهب الخاصة ،

---

(4) Mrs. T.A. Ilina and Mr. V.I. Mishin, **The Training of Teachers in the Light of Diversifcation of Secondary Education in the USSR.**, (Unesco, Meeting of Chief Technical Advisers ..., Paris, 27 September — 2 October 1971).

(5) Comprehensive Schooling.

وفيما عدا المدارس الثانوية المتخصصة التى تجرى امتحان قبول • وفى داخل المدرسة يراعى مبدأ الشمول أيضـــا فلا يقسم التلاميذ الى مســـتويات على الاطلاق ، سواء كان ذلك على شكل مجموعات داخل الصف أو على شكل شعب للصف الواحد • ان السوفييت يرفضون أى نوع من التمييز بين التلاميذ فاذا كان لابد من توزيع تلاميذ الصف الواحد على شعب تم ذلك بطريقـــة لا تتعارض مع هذا المبدأ : من الممكن مثلا توزيعهم وفقا للشوارع التى يعيشون فيها ، أو وفقا للترتيب الهجائى لأسمائهم ، أو أى وســـيلة أخرى بعيدة عن التمييز • وهكذا نتوقع أن يكون فى كل صـــف خليط من ذوى القـــدرات المتباينة يدرسون برنامجا موحدا • ويشجع التلاميذ المتفوقون على مســـاعدة زملائهم الذين يحتاجون الى مساعدة فى عملهم • ويرتبط ذلك بمبدأ التعاون : فالتدريب على التعاون ومساعدة الغير ـ بدلا من التنافس والتركيز على الذات ـ يعتبر من أساسيات الخلق الاشتراكى عندهم •

ويتلقى كل التلاميذ فى الاتحاد السوفييتى دراسة موحدة تمتد من ســـن السابعة حتى سن الخامسة عشرة • والسنوات الثلاث الأولى ـ أو الصفوف الثلاثة الأولى من هذه الدراسة ـ تعتبر فترة تعليم ابتدائى • وفى الصـــف الرابع ـ فى نفس المدرسة عادة ـ يبدأ تعليم ثانوى تعتبر فيه الصفوف الممتدة من الرابع حتى نهاية الثامن مرحلة متوسطة • والذى يلقى نظرة على برنامج الدراسة فى هذه الصفوف الخمسة يجد اهتماما بالغا بالمواد العلمية ، ويتدرج هذا الاهتمام متزايدا حتى تحتل المواد العلمية نصف الوقت المخصص للدراسة فى الصفين السابع والثامن (٦) • ويعتبر التدريب على العمل الانتاجى أحـــد المواد الرئيسة فى برنامج الدراسة ، ويعتبر الاقتصاد المنزلى بالنســـبة للفتيات نوعا من هذا العمل • وسنعود ـ بعد قليل ـ الى موضوع التدريب على العمل

---

(٦) مواد الصف الثامن فى المدارس الروسية هى : اللغة الروســـية ، الأدب ، الرياضيات ، التاريخ ، دراســـــات اجتماعية ، الجغرافيا ، علوم الحياة ، الفيزياء ، الكيمياء ، الرسم الهندسى ، لغة اجنبية ، الموسيقى ؛ التربية الرياضية ، التدرب على العمل ، وهناك بعد ذلك المواد الاختيارية •

كاتجاه وكمادة دراسية • وبجوار المواد المقررة توجد مواد اختيارية : فتلاميذ الصف الثامن مثلا يمكنهم أن يدرسوا ـ اذا شاءوا ـ مواد اختيارية لمدة أربع ساعات كل أسبوع • وتقوم المدرسة بتيسير هذه الدراسة للتلاميذ اذا توفرت لها مجموعة لا تقل عن اثنى عشر تلميذا من الراغبين فيها • والمواد التى تقدم فى الدراسة الاختيارية نوعان : نوع يعتبر توسيعا وتعميقا لمواد موجودة فى المنهج • فيمكن مثلا أن تكون هناك دراسة لبعض الجوانب المعينة فى الكيمياء والفيزياء والرياضيات والبيولوجى وغيرها • وهناك نوع آخر من الدراسة الاختيارية يتناول مواد غير المواد المقررة كالأدب الغربى المعاصر ، والتكنولوجيا التطبيقيه ، والفن بأشكاله المختلفة • واذا كنا قد أشرنا الى أن الاهتمام بالمواد العلمية واضح فى برنامج الدراسة فان هـذا البرنامج يعكس بجوار ذلك اهتماما بالانسانيات • وليس هناك شك فى أن السوفيت يتجهون بتربيتهم الى اعداد مواطنين لعصر التكنولوجيا الحديثة ، كما أنهم ـ كأى قطر تقوم حضارته على التصنيع ـ فى حاجة متزايدة الى علميين قد تدربوا نظريا وعلميا فى كل الميادين •

وحين ينتهى التلميذ من الصف الثامن بنجاح يجد نفسه أمام تنوعات من المدارس تزيد عن مائة وثلاثين نوعا يمكنه أن يستكمل دراسته الثانوية فى أى منها • ويمكننا تجميع هذه المدارس وتقديمها فى الأنواع الثلاثة الرئيسة الآتية :

١ ـ المدارس الثانوية العامة

Secondary general educational polytechnical schools

وفى هذه المدارس يتابع التلاميذ دراستهم لمدة عامين فى صفين هما الصف التاسع والصف العاشر • وهذان الصفان يوجدان عادة فى نفس المبنى الذى كانت فيه الصفوف الثمانية الأولى • ويعتبر برنامج الدراسة فيهما استمرارا لبرنامج الدراسة قبل ذلك (٧) • معنى ذلك ـ كما هو مفهوم مما أسلفنا ـ ان هنـاك

---

(٧) مواد الصف العاشر فى المدارس الروسية هى : الادب ، الرياضيات التاريخ ، دراسـات اجتماعية ، علوم الحياة ، الفيزياء ، علـم الفلك ،

مدرسة فيها صفوف عشرة يمثل الثلاثة الأولى منها المرحلة الابتدائية ، وتمثل الصفوف الخمسة التالية – أى من الرابع حتى الثامن – المرحلة المتوسطة ، ويمثل الصفان التاسع والعاشر فيها مرحلة استكمال الدراسة الثانوية العامة . وفى نهاية الصف العاشر يمكن أن يحصل التلاميذ على شهادة باكمال دراستهم الثانوية ، وتسمى شهادة الجدارة «Attestation of Maturity» وهذه الشهادة تعطى صاحبها الحق فى أن يتقدم للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، ولكنها لا تضمن له القبول ، فهو ينبغى أن يتقدم – مع باقى طالبى الالتحاق – الى امتحان دخول يتوقف قبوله على النجاح فيه .

ومنذ عام ١٩٥٨ – على نحو ما عرفنا من قبل (٨) – كان تعليم الشعب فى الاتحاد السوفيتى على سبيل الالزام ينتهى بانتهاء الصف الثامن . وفى عام ١٩٦٦ أصدر المؤتمر الثالث والعشرون للحزب الشيوعى هذا القرار : « ان توفير تعليم ثانوى للجميع أمر ينبغى أن يستكمل فى غضون السنوات الخمس الآتية . كما ينبغى أن تتناسب نوعية ومحتوى التعليم العام والمهنى والبوليتيكنيكى مع المستويات الحديثة . ونحن ندعو المدارس الى العمل على تشريب مبادىء الأخلاق الشيوعية للتلاميذ ، والى النهوض بالتربية الجمالية وبالتربية الرياضية للجيل الصاعد . ثم ان علم التربية ينبغى أن يحرز مزيدا من التطور . ومن المهم توجيه العناية الى تطوير الأدوات الدراسية والى امداد المدارس بالمعدات الحديثة والرقى بها (٩) » .

والمدرسة الثانوية ذات الصفوف العشرة هى التى اتجه مؤتمر الحزب الى تعميمها . وقد ورد ذلك صراحة فى خطاب ألقاه « ليونيد بريجنيف » فى عام ١٩٦٨ ، حيث قال : « حدد المؤتمر الثالث والعشرون للحزب الشيوعى الاتجاه

الكيمياء ، اللغة الاجنبية ، التربية الرياضية ، التدرب على العمل . ثم هناك بعد ذلك المواد الاختيارية .

(٨) أنظر الفصل الثانى .

(9) 23rd Congress of the CPSU, from March 29 to April 8, 1966, (Moscow, 1966), P. 299.

الرئيس للتطور الثقافى فى السنوات القليلة القادمه حيث أشار بضرورة تعميم المدارس الثانوية ذات الصفوف العشرة حتى تستوعب كل الناشئين ... علينا الآن أن نحقق هدفنا الذى نتطلع اليه وهو تعميم المدارس ذات الصفوف العشرة . فذلك يعتبر ضرورة بالنسبة لزماننا حيث ان الحياة أصبحت تتطلب مستويات عالية من التدريب لمختلف المهن . وتحصيل هذا الهدف أمر ممكن بالنسبة لنا نظرا لارتفاع مستوى الحياة عندنا ، وارتفاع المستوى الثقافى لشعبنا ، وزيادة الامكانات المتاحة للتعليم الشعبى . سيتطلب تعميم التعليم الثانوى ذى الصفوف العشرة كثيرا من الجهد والمال ، ولكننا مستعدون للبذل لأننا متحققون تماما من أن التعليم أحسن دائرة تثمر فيها الجهود ، وتستثمر فيها الأموال لأنه يأتى بأحسن نفع وأعظم عائد . وعلى المدى الطويل سيتوقف نجاح أى مشروع على الناس المزودين بالمعرفة العلمية والأفكار التقدمية»(١٠)

و « المدرسة الثانوية العامة » فى الاتحاد السوفييتى يرد ذكرها فى المصادر التربوية تحت هذا الاسم ، أو تحت اسم « المدرسة البوليتيكنيكية العامة » . والذى يتتبع ما يعنيه السوفييت بمصطلح « التعليم البوليتيكنيكى » يجد أن ما يقدمونه فى شرحه يمكن تبويبه فى هذه النواحى الثلاث : ما يتصل بتدريس المواد ، وما يتصل بالتدريب على العمل ، ثم ما يتصل بتوجيه التلاميذ الى أعمالهم المستقبلية .

أما فيما يتصل بتدريس المواد فهم يرون أن يتجه التدريس ـ بل والنشاط المدرسى كلما أمكن ـ اتجاها يساعد على اظهار وظيفة المواد الدراسية والعمل المدرسى بالنسبة للمشروعات الانتاجية والحياة العملية التى سيندمج فيها المتعلم بعد الانتهاء من دراسته : ففى الكيمياء يتعلم التلاميذ شيئا عن فروعها الرئيسة ، وعن المبادىء العلمية العامة للصناعات الكيماوية ، وعن أهمية الكيمياء بالنسبة لمختلف جوانب الحياة الاقتصادية . فدور الكيمياء فى التعدين

(10) L. I. Brezhnev, To Educate Our Young, (Moscow, 1968), pp. 12 — 13.

وعلاقتها بمواد البناء ، واستخدامها في الزراعة من الأمور التي تتصل بهـا معرفة التلاميذ . وفي علوم الحياة يتعلمون استعمال المجهر ، وتحضير بعض العمليات البسيطة ، واجراء الاختبارات المعملية ، وفحص صلاحية البـذور للاستنبات ، والالمام بطريقة اجراء التجارب على النبات والحيوان ، وكيفيـة تحليل نتائج هذه التجارب ، ونحو ذلك . وفي الرياضيات يتعلمون طريقـة استعمال الرسوم البيانية والهندسية ، ومبادىء اعداد البرامج للحاسب الآلي ، وما الى ذلك .

أما ما يتصل بالتدريب على العمل فأهم مظاهره ثلاثة : المظهر الأول هـو تكريس وقت كاف للجانب العملي من المـواد التي لها مختبرات حتى يقـوم التلاميذ بتطبيق واجراء التجارب المتصلة بما يتعلمونه . والمظهر الثاني أن هناك فرصة متاحة للتلاميذ كي يقوموا بالتجريب الحر في المختبرات أو في محيط الجمعيات المدرسية . وأما المظهر الثالث فهو التدريب على العمل المنتج . وهذه الناحية تعتبر من أهم الأسس التي تقـوم عليها تربية الناشـئة في الاتحـاد السوفييتي . فالناشيء الصغير يتدرب على الأشـغال اليدوية في المـرحلة الابتدائية ، أي في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة ذات الصفوف العشرة. وينتقل الى التدريب على العمل المنتج البسيط من الصف الرابع وحتى نهاية الصف الثامن . فهو يتعلم أشـغال الخشب والمعادن وبعض المواد الأخرى. وهم في ذلك يستعملون أدوات بسيطة ، وينتجون نماذج سهلة . وفي مدارس القرى تضاف أعمال الفلاحة المناسبة لمسـتوى التلاميذ . ودروس التدريب العملي هـذه تمارس عادة في ورش ومعـامل التـدريب وعلى أرض ملحقة بالمدرسـة .

وفي الصفين التاسع والعاشر يتجه التدريب على العمل الى جعل التلاميذ على الف بالصناعة الحديثة والزراعة المتطـورة . وتدريب التلاميذ في هـذين الصفين يأخذ شكلا علميا فنيا ترتبط فيه ممارسـتهم العملية بما يتعلمونه في مواد الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة وما الى ذلك . وهذا التدريب قد يأخـذ مكـانه في ورش المدارس ومعاملها أو في المشروعات الزراعية والصـناعية الموجودة بالمحيط البيئي للمدرسة . وانتاج التلاميذ عادة قد يستخدم كوسائل

معينة على التدريس ، أو أدوات للمعامل والورش المدرسية ، أو لعب لرياض الأطفال ، أو ما الى ذلك .

أما فيما يتصل بتوجيه التلاميذ الى أعمالهم المستقبلية فان هناك دراسة دقيقة لميول التلاميذ وقدراتهم وصحتهم لتكوين رأى عما يصلحون له الأعمال . كما أن مناشط التلاميذ خارج الصف وخارج المدرسة تلاحظ باعتبارها ذات دلالة توجيهية . وفى اطار ذلك نجد أن الهوايات والجمعيات المدرسية والمناشط التى يسهم فيها التلميذ خارج المدرسة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للموجهين . وللتلميذ نفسه دور ايجابى فى تكوين مستقبله واختيار مايناسبه مما هو متاح من أعمال . ولذا تحرص المدارس على تثقيف التلاميذ فيما يتصل بفرص العمل الموجودة ، وبطبيعة كل عمل ومتطلباته . ولا يقف الأمر فى ذلك عند حد وصف العمل والتعريف بجوانبه التكنولوجية ، ولكنه يتعدى ذلك الى شرح ظروفه ومتطلباته فيما يتصل بالمعرفة النظرية وبالتدريب العملى . ولكى تتم عملية التوجيه بنجاح لا يتقرر الأمر بقرار سريع تصدره المدرسة أو برأى يصدر عن التلميذ ، ولكننا نجد أن هناك لقاءات تنظم من أجل هذا الغرض يشترك فيها المدرسون والآباء والأطباء وأمناء المكتبات والعاملون فى المؤسسات العامة والمشروعات وما الى ذلك . ومن السهل حدوث التقاء بين التلاميذ والعاملين فى مختلف المهن أو الحرف . فهناك أيام تفتح فيها أبواب المشروعات والمؤسسات . وهناك المؤتمرات واللقاءات التى تعالج موضوع اختيار العمل المناسب . ثم هناك ما سبقت الاشارة اليه من معالجة المواد الدراسية معالجة توضح وظيفتها فى حياة الانتاج والعمل ، فهذا من شأنه أن يلقى كثيرا من الضوء أيضا على طبيعة الأعمال المتاحة . على أننا ينبغى أن نشير الى أن التوجيه يأخذ فى اعتباره احتياجات الأعمال والمشروعات القائمة . وأيا كان الأمر فان السنتين اللتين يقضيهما التلميذ فى المدرسة الثانوية العامة — أى فى تعليم بوليتيكنيكى — لا تجعلان منه متخصصا فى عمل من الأعمال كما هو الحال بالنسبة لأنواع أخرى من التعليم الثانوى (١١) .

(11) Alexei Kalinin, The Soviet System of Public Education, (Moscow, 1973), pp. 25 ff.

ب ـ المدارس الثانوية المتخصصة Secondary Specialized Schools

وهى مدارس يمكن أن يلتحق بها خريجو المرحلة المتوسطة لدراسة تستغرق من ثلاث الى أربع سنوات وفقا لتخصص التلميذ . كما توجد دراسات للطلاب الذين أكملوا الصف العاشر بالمدارس الثانوية العامة مدتها سنتان . وتستمتع هذه المدارس بسمعة طيبة بين الناشئين ، فهى تهيئ المجال لاتصال خريجيها بجميع فروع الاقتصاد والثقافة فى الدولة ، وهى متنوعة التخصصات تغذى حوالى اربعمائة ميدان من ميادين العمل والانتاج فى الاتحاد السوفيتى . وهناك أنواع كثيرة من هذه المدارس ، ولكن يمكن تقديمها فى نوعين رئيسين : النوع الأول «Tekhnikum» ويتجه الى تخريج ذوى المهارات العالية فى أعمال الصناعة أو الاعمال الكتابية . ومن برامج الدراسة التخصصية التى تقدمها مدارس هذا النوع على سبيل المثال : الاليكترونات ، الهندسة ، الميكانيكيات الكهربائية ، النقل ، وسائل الاتصال ، البناء ، النسيج ، التعدين ، الهندسة الكيميائية ومجموعة أخرى من التخصصات المتصلة بالصناعات الثقيلة والخفيفة . كما أن من بين البرامج التخصصية ما يتصل بالزراعة ، الغابات ، الأسماك ، علم التربة ، المواد الغذائية . ثم هناك برامج فى الاقتصاد ، الادارة ، التمويل ، امساك الدفاتر ، الأعمال الكتابية . أما النوع الثانى «Uchilishche» فهو نوع يعد خريجيه للاعمال شبه المهنية . وهذا النوع يغطى أيضا ميادين واسعة ولكن أكثر أنواع التخصص رواجا بين الجماهير هى التخصصات الطبية (١٢) ، والتخصصات الفنية ، والتخصصات الثقافية (١٣) والتخصصات التربوية ـ ولو أن المدارس التربوية تلغى الآن تدريجيا ـ وهناك دراسات أخرى .

والتلاميذ الذين يرغبون فى الالتحاق بهذه المدارس ممن أكملوا الصف الثامن يدخلون امتحان مسابقة فى اللغة الروسية واللغة المحلية وفى الرياضيات ويضاف الى ذلك بالنسبة لبعض التخصصات مادة التاريخ .

(١٢) من التخصصات الطبية ما يتصل بأعداد المرضات ، والعاملين بالصيدليات ، والعاملين فى الاعمال الصحية وغيرهم .

(١٣) التخصصات الثقافية تخرج العاملين بالمكتبات والمنظمين الثقافيين ومن اليهم .

والأسئلة فى هذه المواد تدور حول ما درسه التلاميذ فى فترة دراستهم بالصفوف الثمانية . وتوجد نسبة عالية من البنات تولو أنها تتفاوت وفقا لنوعه التخصص (١٤) . وهذه الدراسة تهدف الى اتاحة الفرصة للتلاميذ كى يستكملوا دراستهم الثانوية ، ويحصلوا معرفة ومهارات تخصصية ، ويكتسبوا نظرة مهنية واسعة . كما أنها تفى بحاجات الانتاج الحديث ، فالانتاج الحديث القائم على آخر ما وصل اليه العلم والتصنيع يتطلب من صغار الفنيين العاملين به مستوى عاليا من الدراسات النظرية والمعرفة التطبيقية . وتقع المواد التى يدرسها التلاميذ فى ثلاث دوائر : الدراسة التربوية العامة ، والدراسة الفنية العامة ، والدراسة المتخصصة . فالدراسة التربوية العامة تتناول مواد الدراسة الثانوية العامة ويخصص لها حوالى ١٥٠٠ ساعة على طول مدة الدراسة (١٥) ومثل ذلك الوقت يخصص للدراسة الفنية العامة (١٦) أما مواد الدراسة التخصصية فانها تختلف من تخصص الى تخصص اختلافا بينا . ومنهج معظم المدارس المتخصصة فى الصناعة ، والبناء ، والنقل والزراعة يحدد فترة معينة يعمل التلاميذ فى أثنائها مستقلين فى المشروعات الصناعية أو فى محلات الانتاج أو فى مزارع المدارس . ومعظم التخصصات تجعل حوالى ٥٠٪ من الوقت للتدريب على الانتاج ولتطوير المهارات المهنية .

---

(١٤) مع أن الاحصاءات المتصلة بذلك والمتيسرة لى الان ليست حديثة فانها تعطى فكرة واضحة عن ذلك . ففى عام ١٩٦٢ — ١٩٦٣ كانت نسبة البنات فى مدارس الصناعة والبناء ٣٤ ٪ وفى المدارس الزراعية ٣٨ ٪ وفى المدارس التربوية ومدارس الفنون والسينمائيات ٧٩ ٪ ، وفى مدارس الصحة العامة والثقافة الرياضية ٨٦٪ .

M. Deineko, **Public Education in the USSR,** (Moscow, n.d.) p. 174.

(١٥) يدرس التلاميذ فى هذه الدراسة تاريخ الاتحاد السوفيتى ، اللغة الروسية والادب ، الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء ، لغة أجنبية ، تربية رياضية .

(١٦) أكثر مواد الدراسة الفنية العامة شيوعا لاتصالها بعدد كبير من التخصصات الفنية المتقاربة هى الرسم الهندسى ، الاليكترونات ، الهندسة الميكانيكية ، المعادن .

ويستطيع تلاميذ هـذه المدارس فى نهاية دراستهم الحصول على شـهادة اتمام الدراسةالثانوية العامة والمهنية•ومن الممكن لكل طالب ـ وهذا ما تفعله جمهرة الطلاب ـ أن يتجه مباشرة الى العمل المناسب لتخصصه ، كما يمكنه أن يتجه طالبا الالتحاق بالتعليم العالى • ان دراسته التخصصية لا تجبره على البقاء فى العمل • ان من ميزات هـذه المدارس أنها تجعل التلميذ على الف بالحياة العملية ، وانها تسلحه بمؤهل نافع فى ضمان عمل فنى اذا اقتصر عليها أو فشل فى الالتحاق بالمعاهد العليا ، كما انها تجعل منه صاحب خبرة عملية اذا التحق بالتعليم العالى • ومعظم هـذه المدارس يقع تحت اشراف وزارة التعليم العالى والثانوى المتخصص ، ولكن بعضها يقع تحت اشراف وزارات أخرى مثل الزراعة ، والصحة العامة والثقافة • وذلك على خلاف المدارس الثانوية العامة التى تقع جميعهـا تحت اشراف وزارة التربية •

ج : المدارس الفنيـة «Vocational technnical schools»

وتسمى هـذه المدارس أحيانا المدارس الحرفية «Trade schools» وهى مدارس أكثر تخصصا من الفئتين السابقتين • فالتربية فيها تركز بصفه رئيسة على تحصيل المهارة فى حرفة معينة • وهـذه المدارس تخدم ميادين العمل المتنوعة الموجودة بالبلاد فعلا • وتحدث مراجعـة للحرف المختلفة فيحذف منهـا ويضاف اليها فى ضوء ما يستجد من تطورات العلم والتصنيع • تنقسم هـذه المدارس الى نوعين : مدارس مدنية تمتد الدراسة فيها من سنة واحدة الى ثلاث سنوات • ومدارس ريفية تمتد الدراسة فيها من سنة واحدة الى سنتين • وتتحدد مدة الدراسة وفقا لنوعية العمل ومتطلباته • كما تتحدد الحرف وفقـا لمطالب الانتاج واحتياجات مؤسسات العمل المختلفة • ففى المدن نجد أن من بين العمال الذين تعدهم هـذه المدارس عمال التعدين ، وعمال المناجم ، والعمال الميكانيكيين ، وعمال السكك الحديدية ، والبنائين والخياطين ، وعمال المطابخ والمطاعم • ومن بين الأعمال التى تدرب عليها مدارس الريف سوق الجرارات الزراعية، وميكانيكا الآلات الزراعية ، وأشغال الراديو ، والبناء ، والحدادة وغير

ذلك • وكل تلاميذ هـذه المدارس يتقاضـون أجورا • والمدارس الحرفية النظامية تضم أقسـاما مسائية لامداد العمال بنوع من الدراسات القصيرة لتطوير مهارتهم دون أن ينقطعوا عن العمل •

ويقضى تلاميذ المدرسـة الفنية من ٦٠٪ الى ٧٠٪ من وقت الدراسـة فى التدريب الحرفي بالعمل الانتاجى • ويبدأ تدريبهم الحرفى بالعمـل فى ورش تعليمية ثم يتدربون على الانتـاج مباشرة فى المشروعات الصـناعية • ويبقى التلميذ على الأقـل سـتة أشهر للتدريب فى المشروعات الصناعية اذا كان برنامج دراسـته يستغرق سنتين أو ثلاث سـنوات • فاذا كان برنامج دراسته يستغرق سنة واحـدة انخفضت مـدة التدريب الى ثلاثة أشـهر أو أربعة • وواضح أن التركيز على الاعـداد للحرفة على هـذا النحو ثم قصر مدة الدراسة فى بعض الأنواع يجعل حظ الدراسة العامة من الوقت محدودا، ولكـن هـذا القدر المحدود من الدراسـة العامـة على أى حـال له قيمتـه فى رفع المسـتوى المعرفى للعمـال وجعلهم فاهمين لبعض الجوانب النظرية المتصـلة بعملهم • كما أنه يمكن أن يساعدهم على متابعة الدراسة فى صفوف ثانوية مسائية أعلى يؤدى نجاحهم فيها الى فتح باب التعليم العـالى أمامهم • والمدارس الثانوية الفنية من الناحية الادارية منفصلة عن باقى النظام التعليمى حيث انهـا تقع تحت اشراف لجنة حكـومية ـ بمجلس الوزراء الاتحادى ـ لشئون التعليم الفنى الحرفى •

هذه هى الأنواع الثـلاثة الرئيسـة لمدارس التعـليم فى الاتحـاد السوفيتي • ونحب أن نشير الى أن الدراسة الثانوية العامة والدراسـة الثانوية المتخصصة قد وضعت لهما تسهيلات تجعلهما فى متناول العمـال الذين يتطلعون الى مسـتوى تربوى أعلى وذلك عن طريق المراسـلة أو الدراسة المسائية أو الدراسـة فى وقت الفراغ • كما نشير الى أن المدارس الثانوية العامة ذات الطابع الأكاديمى الغالب هى المدرسة التى ينظر اليهـا المسئولون باعتبارها المدرسة الأساسية بالنسبة لتعليم الجماهير كما أشرنا من قبل • وقد قرر المؤتمر الرابع والعشرون للحزب الشيوعى السوفيتى التوسع

في نوع المدارس الفنية الحرفية التي تقدم تعليما ثانويا لتلاميذها : ففي عام ١٩٧٠ أكمل اثنا عشر ألفا من التلاميذ دراستهم في مدارس فنية حرفية تقدم لتلاميذها تعليما ثانويا (١٧) • وقد اعتبر المؤتمر هذا العدد صغيرا وقرر وجوب زيادته الى ثلاثة عشر مثلا في عام ١٩٧٥ • أما عدد الحرف التي تدرب عليها هذه المدارس فيزيد عن " ١١٠٠ " من الحرف والأعمال (١٨) •

ثانيا ـ النموذج الانكليزي :

من المناسب في هذا السياق أن نعرض لخبرة دولة أخرى تختلف في نظامها الاجتماعي ومشكلاتها التعليمية • وربما يكون اختيار انكلترا أكثر ملاءمة من حيث تعرض نظام التعليم الثانوي فيها لمشكلات ربما نكون قد ورثنا بعضها • ونظام التعليم في بريطانيا يستمتع باللامركزية الادارية ، ولكن مجتمع التقاليد تنعكس حياته كثيرا على منظماته • هناك تقاليد التصقت بالنظام التعليمي تجعل محاولة التغيير في بعض مؤسساته التي أخذت طابعا معينا أمرا صعبا بل ربما تظهرها بأنها مغامرة جريئة • قد يجد القارىء في وثائق التربية في بريطانيا مثل هذه العبارة التي وردت في منشور رسمي بتاريخ ٣٠ من يونيو (حزيران) عام ١٩٧٠ مقررة أن الحكومة تعتقد أنه من الخطأ أن تفرض على السلطات التربوية المحلية نموذجا لتنظيم التعليم الثانوي (١٩) • ولكن ذلك لا يعني أننا سنجد أنفسنا أمام تشعبات أو تنظيمات كثيرة • فالتنظيم السائد في بريطانيا هو

---

(١٧) عدد من تخرجوا من العمال الماهرين في عام ١٩٧١ كان مليونا وسبعمائة ألف متخرج أكملوا دراستهم بالمدارس الفنية •

(18) a — Ilina and Mishin, **op. cit.**, pp. 31 ff. ; b — Deineko, **op. cit.**, pp. 74 — 180 ; c — N. Grant, **Soviet Education,** (a Pelican Original, 1968), revised edition, pp. 73 — 108 ; d — V. Mallinson, **An Introduction to the Study of Comparative Education,** (London, 1966), third edition, pp. 184 — 186, 227 — 230 ; e — Alexei Kalinin ; **op. cit.**, pp. 37 ff

(19) International Conference in Education, 1971, **Report on Developments in the United Kingdom,** 1970 — 1971, P. 3.

أن التعليم فيما قبل سن الخامسة يتم في دور الحضانة ، وأن التعليم الإبتدائي يمتد من الخامسة حتى الحادية عشرة حيث يبدأ التعليم الثانوي بأنواعه .
وبجوار هذا التنظيم السائد توجد محاولات تجريبية تتصل بانشاء مدارس متوسطة في بعض المناطق تضم التلاميذ فيما بين سن ٨ أو ٩ الى ١٢ أو ١٣ قبل أن يذهبوا الى التعليم الثانوي ، وتنمو المدارس المتوسطة نموا سريعا (٢٠).

في انكلترا يعتبر سن الخامسة هو سن بدء الالزام بالذهاب الى المدرسة ويعتبر سن السماح بترك المدرسة هو السادسة عشرة . ومعنى ذلك ان كل تلميذ عليه وفقا لهذا النظام ان يمضي خمس سنوات على الأقل في المرحلة الثانوية . ووفقا لقانون التعليم لعام ١٩٤٤ قامت السلطات في عام ١٩٤٥ باعادة تنظيم معاهد التعليم التي كانت قائمة قبل ذلك التاريخ ، وقد أدى ذلك بالنسبة للتعليم الثانوي الى وجود ثلاثة أنواع : المدارس الثانوية الأكاديمية ، والمدارس الثانوية الفنية ، والمدارس الثانوية الحديثة . وفيما يلي نعرض لكل نوع :

١ - **المدارس الثانوية الأكاديمية** «Grammar Schools» وهي أقدم أنواع المدارس الثانوية في بريطانيا ، اذ يرجع تاريخها الى القرن السابع الميلادي . وللمدرسة الثانوية الأكاديمية مكانتها عند الجماهير باعتبارها مدخلا الى التعليم العالي والحياة المهنية ووظائف النفوذ . وقبل تطبيق قانون ١٩٤٤ كانت تنصرف اليها الأذهان عند التلفظ بالمدرسة الثانوية . ووظيفتها التقليدية هي امداد تلاميذها ببرامج أكاديمية تساعدهم على متابعة التعليم الجامعي . ويقضي التلاميذ فيها عادة سبع سنوات . وفي السنوات الخمس الأولى تقدم اليهم برامج دراسية عامة . أما في الصف السادس «Sixth-from» - ويستغرق عادة عامين - فيدرس التلاميذ عددا أقل من المواد ولكن على مستوى أكثر عمقا واتساعا ، وفيه يتدرب التلاميذ على المستوى التحليلي الناقد (٢١) . ووفقا للتنظيمات التي

---

(٢٠) في عام ١٩٦٩ كان عدد المدارس المتوسطة في انكلترا وويلز «٧٤» مدرسة بها « ٤٤٧٠ » من التلاميذ . وفي عام ١٩٧٣ بلغ عدد هذه المدارس « ٥٤٤ » بها من التلاميذ «٢٠٥٦٠٦» .

(٢١) المواد التي تدرس عادة في المدرسة الثانوية الأكاديمية هي اللغة الانكليزية وادابها ، اللغات الاجنبية الحديثة ، اللغات القديمة (عادة اللغة

أجريت فى عام ١٩٥١ يتقدم التلاميذ لامتحان عام للحصول على الشهادة الثانوية العامة «General Certificate of Educationn» بمستوييها العادى والرفيع • وليست هناك مجموعة مواد ثابتة مقررة يمتحن فيها التلاميذ جميعا لكى يحصلوا على هذه الشهادة ، ولكن الطلبة يحصلون على هذه الشهادة فى مواد مفردة • فيمكن أن يحصل الطالب على الشـــهادة فى مادة واحدة فى البداية ثم ينطلق مضيفا من المواد ما يختار • والطالب يختار عدد المواد فى ضوء المتطلبات المختلفة للكليات • وهى تتمثل فى حدها الأدنى فى النجاح فى اللغة الانكليزية وأربع أو خمس مواد أخرى منها اثنتان على الأقل ينجح فيهما بمســـتوى رفيع • والطلاب عادة يتقدمون لهذه الامتحانات بين سن السادسة عشرة والثامنة عشرة • ويعتبر سن التاسعة عشرة هو الحد الأعلى الذى ينبغى أن يترك التلميـــذ عنده المدرسة •

لم تكن المدرسة الثانوية الأكاديمية تتسع لأكثر من ٢٠٪ من التلاميذ ينتهون من المرحلة الابتدائية • وكان لابد من اختيار التلاميذ الذين يمكن أن يكونوا أكثر نجاحا من غيرهم فى متابعة هذا النوع من الدراسة • ومنذ عام ١٩٤٥ يتم ذلك عن طريق اجراء اختبار معروف باسم اختبار سن ١١ + Eleven-Plus Examination • والأساليب المتبعة عادة فى هذا الاختبار هى اجراء اختبار ذكاء — ويسمى حاليا بالاختبار اللفظى — واجراء اختبارات تحصيلية تكون عادة موضوعية ، كما تكون مقننة فى كثير من الأحوال ، وتتناول اللغة الانكليزية والحساب • وتراجع نتائج هذه الاختبارات فى ضوء تقريرات مديرى المدارس الابتدائية ، وكذلك سجلات الأطفال طول مدة الدراسة الابتدائية • وتجرى هذه الاختبارات على التلاميذ حوالى شهرى فبراير ومارس (شباط وآذار) فى

اللاتينية ونادرا اللغة اليونانية) ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضيات البحتة والتطبيقية ، الكيمياء ، الفيزياء ، الاحياء ، التربية الفنية ، الموسيقى ، أشغال التجارة واشغال المعادن للبنين ، تدبير منزلى للبنات ، تربية دينية ، تربيـــة رياضية • وفى بعض المدارس يدرس كبار التلاميذ مادة اضافية أو أكثر من مواد مثل الهندسة الميكانيكية ، الهندسة المعمارية ، الرســـم الهندسى ، الاقتصاد ، الفلسفة ، وغيرها • وفى المدرسة جمعيات رياضـــية وثقافيـــة واجتماعية ، وتنظيمات طلابية متنوعة •

مدارسهم وباشراف معلميهم الذين يصححونها ، ويحددون المستويات وفقا للتعليمات • ثم ترسـل الأوراق والنتيجة الى دائرة التربية المحلية • «Local Education office» حيث تراجع ثم ترتب نتائج كل مدارس المنطقة الواقعة فى هذه الدائرة • وبعد ذلك تقوم لجنة الامتحان التى تعينها المديرية بتقرير الحد الذى سيقفون عنده فى القبول بالمدارس الثـانوية الأكاديمية • وليس هناك مستوى مقرر بصفة نهائية لهذا القبول ، فهو يتقرر وفقـا لعدد مدارس المنطقة ومدى اتساعها • وعلى هذا كانت الفرصة تضيق فى بعض المناطق حيث لا تتسع المدارس الا لحوالى ١٠٪ ممن أكملوا التعليم الابتدائى ، بينما كانت تتسع فتصل الى ٤٠٪ فى بعض جهات انكلترا ، وتتجـاوز ذلك الى ٦٠٪ فى بعض جهات ويلز • وهذا معناه أنه قد يكون هناك مستوى من التلاميذ لايسمح لهم بالدراسة فى المدارس الثانوية الأكاديمية فى جهة ما بينما يسمح بهـا لمستوى من زملائهم أقل من مستواهم فى جهات أخرى يتوفر بها عدد أكثر من هذه المدارس • والتلاميذ الذين لا يقبلون يتلمسـون الطريق الى اكمال دراستهم فى نوع آخر •

وفى السبعينيات أخذت المدارس الثانوية العامة تتناقص أمام زحف المدارس الثانوية الشاملة التى صارت أكثر المدارس الثانوية انتشارا فى الوقت الحالى • فقد أعلنت الحكومة البريطانية أنها ستتخذ من المدرسة الثانوية الشاملة نموذجا لاعادة تنظيم التعليم الثانوى • ومعنى ذلك أن الحكومة تتجه الى الاقتصار على نوع واحد من التعليم الثانوى وهو النوع الشامل • هذا على الرغم من القلق الذى يسود بعض الدوائر على مصير المدارس الثانوية العامة التى تتميز بملامحها القوية الأصيلة ، وبرسوخها فى تاريخ التعليم الانكليزى • كما أن الحكومة أيضا تفعل ذلك على الرغم من أن المدارس الثانوية الشاملة ـ كما سنعرف فى ثنايا معالجتها بعد قليل ـ لا تزال فى دور التجريب • وأمام هذه السياسة يكون طبيعيا أن تتناقص كذلك المدارس الثانوية الفنية والمدارس الثانوية الحديثة •

٢ ـ المدارس الثانوية الفنية : «Secondary Technical Schools»

كانت هذه المدارس ـ قبل انشاء المدارس الثانوية الشاملة ـ تهيىء الأطفال

الذين يلتحقون بها فرصة تلى في جودتها عند الجماهير فرصة المدارس الثانوية العامة • كانت هذه المدارس قبل الاتجاه الى تقليص عددها تستوعب حـــوالى ٤٪ من التلاميذ الذين أكملوا المرحلة الابتدائية ، أى أنها كانت محدودة العدد• وربما كان عددها المحدود هو السبب في أنها كانت تتبع سياسة الانتقاء مثـل المدارس الثانوية العامة • ونحن ينبغى أن نشير الى أن هذه المدارس ليست « فنية » بالمعنى الشائع أو المألوف لنا : فهى مدارس لا تحاول أن تعلم حرفة أو تهيىء تلاميذها للالتحاق بعمل معين • كما أنها ليست ذات برنامج دراسى يعتبر جزء منه دراسة ثانوية عامة والجزء الاخر دراسات فنية • انها مدارس تقدم تعليما ثانويا جيدا لبعض التلاميذ الذين يكون لديهم نوع من الميل الى بعض ميادين النشاط الانسانى • ان سن الحادية عشرة التى تنتهى عندها المرحلة الابتدائية تعتبر سنا مبكرة لا يمكن أن تشخص فيها ميول التلاميذ بصـــورة مؤكدة ، ولكننا يمكننا عن طريق ملاحظة التلاميذ ودراسة مناشطهم خارج المدرسة والتحدث الى آبائهم أن نكون فكرة عما يجتذب اهتمامهم ويتابعونه ، فالاهتمام مثلا بالقراءة عن موضوعات التجارة ومشكلاتها ، والاهتمام باكتشاف تركيب الأشياء أو الناحية الميكانيكية فيها ، والاحساس بجمال أشغال الابرة الدقيقة عند البنات والتمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب فيها ، وما الى ذلك من أمور شيء يساعد على تكوين صورة من نوع ما عن بعض الميول لدى

---

(٢٢) فيما يلى بيان احصائى بأنواع المدارس الثانوية فى انكلترا وويلز فى عامى ١٩٦٨ و ١٩٧٣ :

		الشاملة	الحديثة	العامة	الفنية
١٩٦٨	مدارس	٧٤٥	٣٢٠٠	١١٥٥	١٢١
	تلاميـذ	٦٠٤٤٢٨	١٣٦٧٣٦٧	٦٥٥٧٠٢	٦٢٠٢١
١٩٧٣	مدارس	١٨٣٥	١٩١٥	٨١٩	٤٣
	تلاميـذ	١٥٨٠٤٠٦	٩٦٥٧٥٣	٤٩٦٧٦٦	٢٥٣٢١

International Conference on Education, 1975, **Report on the Development of Education in the United Kingdom 1973 .. 1975, p. 26.**

التلاميذ ، ولو أننا فى نفس الوقت نضع معها احتمالات أن تكون دائمة أو مؤقتة ، رئيسة أو ثانوية • وأمثال هؤلاء التلاميذ حين يلتحقون بالمدرسة الثانوية الفنية فى انكلترا يكونون موضع اهتمام المدرسة ومدرسيها •

قد لا يبدو منهج السنتين الاوليين (١١ الى ١٣ +) من المدرسة الثانوية الفنية للزائر العابر مختلفا عن منهج المدرسة الثانوية الأكاديمية • هناك اهتمام بالمهارات الأساسية والآداب والعلوم وقد تكون هناك لغة أجنبية ثانية • ولكن الواقع أن الاختلاف يكمن فى المهارة التى يبديها المدرسون فى استغلال ميول التلاميذ • انهم يديرون كثيرا من المناشط حول هذه الميول بشكل يجعل التلاميذ يحسون بأن نشاطهم المدرسى نشاط غرضى • وهم يتتبعون نشاط التلاميذ العملى وأشغالهم اليدوية باعتبارها مؤشرات تساعد على التنبؤ بنوع العمل المناسب • وهؤلاء المدرسون عادة جماعة من الرجال والنساء تهيأت لهم ـ قبل اشتغالهم بالتدريس ـ فرصة الاتصال بمجموعة من الصناعات أو الميادين التجارية التى تهتم بها المدرسة •

وفى أثناء السنتين التاليتين (١٣ الى ١٥ +) يستمر استغلال ميول التلاميذ ، وتكون هناك على الأقل حصة أسبوعية تخصص للمواد التكنولوجية أوالتجارية أو أى فرع آخر تهتم به المدرسة • والى حد ما تنعكس هذه النواحى على الدراسات العلمية والفنية والتاريخ والجغرافيا واللغات • وفى أثناء هذه الفترة يصير سهلا لأعضاء الهيئة التدريسية عادة أن يشخصوا بدرجة من التأكيد مجموعة المناشط التى تناسب كل فتى وكل فتاة • فاذا كانت موجودة فى المدرسة تابع التلميذ دراسته بها بعد ذلك والا أرسل الى مدرسة أخرى تتوفر فيها هذه المناشط • على أننا ينبغى أن نشير الى أنه قد يحدث ألا تحول المدرسة أحدا من تلاميذها اما حفاظا على حجمها ، أو لأن هناك ميزات فى بعض التلاميذ كالتفوق فى النشاط الرياضى أو الاجتماعى أو الثقافى مما يجعل المدرسة حريصة على بقائهم •

وهكذا يمكن من سن ١٥ + عمل القرار النهائى فيما يتصل بمستقبل معين

للناشيء يبدأ فى سلوك الطريق اليه • فهو مثلا من سن ١٦ + قد يتحول الى التلمذة الصناعية «apprenticeship» فى احدى الحرف أو فى مكتب له اتصال بأعمال التلمذة الصناعية مثلا ، كما يمكن أن يدرس للحصول على الشـــهادة الثانوية العامة • ويستطيع بعدها أن يتابع الدراسة فى احدى الكليات الفنية(٢٣) «Technical Colleges» • وبعض التلاميذ قد يصل الى المستوى الذى يمكنهم من متابعة دراستهم فى احدى الجامعات • ان كثيرا من المدارس الثانوية الفنية تقدم برنامجا مماثلا للبرنامج الذى تقدمه المدرسة الثانوية العامة ، ويكمن الفرق الوحيد بين الاثنين فى مزيد من الاهتمام تضفيه المدرسة الثانوية الفنية على المواد العلمية والتكنولوجية •

٣ ـ المدارس الثانوية الحديثة : «Secondary Modern Schools»

كان يأوى الى هذه المدارس ـ قبل تقليص عددها ـ حوالى ٦٧٪ من الأطفال الذين ينتهون من المرحلة الابتدائية ، ويبقون فيها حتى يكملوا فترة التعـــليم الالزامى ثم يتركها معظمهم • وكانت هناك أعداد من هؤلاء التلاميذ تبقى الى ما وراء سن الالزام • وكانت هذه الأعداد تصل فى بعض المدارس الى ١٠٪ وقد تزيد فى بعض المدارس حتى تصل أحيانا الى ٥٠٪ ، ولكن ذلك كان يرتبط بعوامل متغيرة متعددة • ومنذ عام ١٩٤٥ ـ ١٩٤٦ حتى عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ كان واجبا أن يبقى بها كل تلميذ من الداخلين اليها أربع سنوات حتى يصل الى سن الخامسة عشرة • وبرفع سن الالزام حتى السادسة عشرة ابتداء من ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤ صار على كل تلميذ دخلها بعد المدرسة الابتدائية واجب البقاء خمس سنوات بها •

والمدارس الثانوية الحديثة تقدم برامج دراسية وتدريبات عمليـــة متنوعة

---

(٢٣) من الدراسات التى يمكن أن يتابعها الطالب للحصول على شـــهادة تخصصية من هذه الكليات ما يتصل بالهندسة ، الكيمياء ، الفيزياء التطبيقية، الكيمياء التطبقية ، التعدين ، التجارة ، النسيج ، هندسة السفن ••• وغير ذلك •

للغاية • وليس من الممكن أن نقدم تفصيلا وافيا أو برنامجا يعتبر نموذجا ممثلا تمثيلا صحيحا لعمل تلك المدارس • فهى تستمتع بحرية كاملة فى اختيـــار ما تعلم ، وكذلك فى اختيار طريقة التعليم • ويقوم مدير المدرسة الحديثـــة بالاشتراك مع السلطات التربوية المحلية بوضع منهج المدرسة • والحقيقة أنها عندما أنشئت فى عام ١٩٤٥ لم تتحدد وظيفتها بشكل يتسم بالوضوح الكافى • فقد اكتفى بالنظر اليها على أنها مدارس تقدم برنامجا تربويا يناسب نوعيـــة الأطفال الذين يدخلونها ليبقوا فيها حتى يبلغوا سن ترك المدرسة • ووفقا لحظ كل منها من هيئة التدريس كانت درجة تطورها • فهى كانت تقدم المواد التى يتوفر لها مدرسون وتهمل ما عداها • وحتى الآن قد يجد الانسان بعض هذه المدارس لا تقدم ـ ولا تهتم بأن تقدم ـ دروسا فى الفيزياء أو فى الكيمياء بينما تكون قد طورت برنامجا فى العلوم العامة يناسب مدرسيها وطلابها • وبعضها لا يقدم دروسا فى اللغات الأجنبية ولكنه يمكن أن يكون قد طور مناشـــط أكاديمية أو غير أكاديمية لها قيمتها وأهميتها • وعلى الرغم من حظها المتواضع فيما يتصل بنوعية المدرسين نجد بعض هذه المدارس قد تطورت وامتدت لدرجة أنها يوجد بها صف سادس ، وأنها تعد تلاميذها للحصول على الشــــهادة الثانوية العامة ولو أن ذلك محدود للغاية •

وتلاميذ هذه المدارس يقسمون الى مستويات ، يدرس كل مستوى ما يناسبه من المواد ، والفرق بين هذه المستويات المختلفة ليس كبيرا (٢٤) ومعظم المدارس يوجد بها حوالى سبع عشرة مادة دراسية وليس معنى ذلك أن كل مادة لهـــا مدرسها الخاص أو أن كل مدرس له تخصص معين ، فكثير من المدرســـين يعلمون عدة مواد • وهناك مواد اختيارية ، ولكن دائرة الاختيار تكون ضيقة

---

(٢٤) فى المستوى المتوسط ـ لتلاميذ السنة الثالثة المقســمين الى ثلاثة مستويات بأحدى المدارس ـ كانت المناشط التى فى جدولهم هى : اللغـــة الانكليزية ، المكتبة ، اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضـيات ؛ العلوم العامة ، الاحياء ، النجارة ، أشغال المعادن ، الرسم الهندسى ، التربية الدينية ، الموسيقى ، التربية الفنية ، اشغال حرفية ، تربية رياضيـــة ، ألعاب •

فى الصفوف الثلاثة الأولى ثم تتسع من الصف الرابع • وهنـــاك بعض من تلاميذ هذه المدارس يخرجون منها وهم يحملون شهادة فى أعمال السكرتارية أو فى بعض النواحى الحرفية ، كما أن هناك بعضا آخر يذهب للالتحـــاق بالتلمذة الصناعية (٢٥) •

كانت هذه هى الأنواع الثلاثة الرئيسة للمدارس الرسمية الثـــانوية فى انكلترا عقب تطبيق قانون ١٩٤٤ • ولكن الظروف أدت الى تطوير نوع رابع يحتل حاليا المكان الراسخ بين أنواع التعليم الثانوى • فأكبر شىء قوبل بعـدم الارتياح فى تنظيم التعليم الثانوى فى انكلترا هو امتحان الحادية عشرة+ • لقد سبب ذلك الامتحان شعورا بالقلق للاباء وللتلاميذ معا • انه يتضمن حكما على الذكاء والتحصيل ويحدد طريق المستقبل • وقد ساد الشعور بعدم عدالته لأن هذه السن تعتبر سنا مبكرة للحكم فيها على قدرات التلاميذ ولتحـــديد مصيرهم • كما أن اختيار التلاميذ للمدرسة الثانوية الأكاديمية ارتبط بمقدار سعة هذه المدارس ومدى انتشارها فى جهة ما ، وهكذا نجد تلاميذ حرموا من دخول هذه المدارس فى احدى المناطق بينما قبل فى مدارس مناطق أخرى من هم أقل من مستواهم • ومع مرور السنين تزايد الشعور بعدم دقة نتائج هذا الامتحان وعدم صلاحيته لأن يكون أساسا للتنبؤ الدقيق فيما يتصل بمستقبل الناشئين ، فهناك أعداد ممن قبلوا فى المدرسة الثانوية الأكاديمية ولكنهم فشلوا فى أن يصلوا الى مستوى ييسر لهم القبول بالتعليم الجامعى ، بينما هناك أعداد ممن دخلوا نوعا من المدارس الثانوية غير الأكاديمية قد تهيأ لهم أن يصلوا الى مستوى أعلى ، وأن يسلكوا طريقهم الى الجامعة على الرغم من تواضع الجو المدرسى •

بدأت انعكاسات هذا القلق تظهر منذ وقت مبكر • ففى عام ١٩٤٧ أعلنت

(25) a- H.C. Dent, **The Educational System of England and Wales,** (London), 1961), pp. 101 — 121; b- J.D. Koerner, **Reform in Education,** (London, 1968), pp. 65 — 75; 83 — 93; c- G.A.N. Lowndes, **The English Educational System,** (London, 1960), revised edition, pp. 30 ff.; d- International Conference in Education, 1971, **op. cit.,** e- International Conference on Education, 1975, **op. cit.**

اللجنة التربوية بمجلس مقاطعة لندن اقتراحا يقضي بانشاء (مدرسة ثانوية شاملة) يلتحق بها كل التلاميذ على مختلف مستوياتهم ، ولم يكــن معنى (المدرسة الثانوية الشاملة) واضحا تمام الوضوح في الأوساط التربوية نفسها. وقد أخذت الدعوة الى انشاء هذه المدارس تنتشر في الأوساط الســياسية والتربوية معا . كان هناك من يرتاح للاتجاه الى انشاء هذه المدارس ، ويرى فيها وسيلة للتخلص من مشكلة (انتقاء الأطفال) الذى يتضمن حكما بامتياز بعض المدارس وتلاميذها على حساب الباقي الذى يلتحق بمدارس لا تنتقى ، وهؤلاء هم الكثرة . وكان هناك فى نفس الوقت من يخشى أن يكون ذلك اتجاها الى التدانى بمستوى التعليم الثانوى والى القضاء على النوع الجيد منه . أما وزارة التربية فلم تكن ترى ضررا فى أن يوضع ذلك موضع التجريب فى حــدود ضيقة . وخرج تقرير وزارة التربية عن التعليم فى سنة ١٩٥٣ «Education in 1953» ليعلن أنها مشغولة فعلا بانشاء سبع عشرة مدرسة ثانوية شاملة وأن عشرا أخرى ستأخذ طريقها الى الانشاء (٢٦) . وبدأ التقدم فى انشاء هذه المدارس يسير ، ولكنه لفترة طويلة كان ينظر اليه على أنه تقدم بطىء لم يحل المشكلة ، وانما أضاف نوعا الى أنواع التعليم الثانوى التى كانت قائمة . ويمكننا أن نقول ان ترتيب المدارس الثانوية بين الجماهير يسير الان تنازليا على هذا النحو : المدرسة الثانوية الأكاديمية ، المدرسة الثانوية الشاملة ، المدرســة الثانوية الفنية ، المدرسة الثانوية الحديثة .

والمدارس الثانوية الشــاملة القائمة الان فى انكلترا متنوعة تنوعا يجعــل من غير المستطاع تقديم نموذج يعطى صورة عنها . وتكاد كل مدرســة منها تعتبر تجربة مستقلة . غير أننا نشير هنا الى ثلاثة أمور هى : أن حظ هــذه المدارس من ذوى القدرات العالية من التلاميذ حتى أوائل الســبعينات كان ضعيفا فهى بالنسبة للجماهير تعتبر اختيارا جيدا من المرتبة الثانية . ولذلك كان معظم هؤلاء يتجه بأولادهم الى المدرســة الثانوية العامة أولا . والأمر الثانى هو أن التلاميذ يقسمون فيها وفقا لمســتوياتهم وقدراتهم ولو أن دراســتهم

(26) I.L. Kandel, The New Era in Education, (London, 1961), a reprint, pp. 260 — 264.

ومناشطهم فى السنوات الثلاث الأولى تبدو ذات طابع موحد تضيق فيه دائرة الاختيار والتنويع • والأمر الثالث أن هيئة التدريس بهذه المدارس من أنواع جيدة • وقد كان من الممكن لهم ـ بل من السهل عليهم ـ ادارة صف سادس وتقديم التلاميذ ذوى القدرة العالية الى الشهادة الثانوية فى سهولة ويسر •

ولقد أشرنا الى أن التوسع الكبير فى هذه المدارس قد ظهر فى انكلترا فى السبعينيات • فحكومة العمال البريطانية أولت هذا الامر اهتمامها • وقد أعلنت هذه الحكومة فى عام ١٩٧٤ «Circular 4/74» أنها مصممة على تنظيم التعليم الثانوى كله وفقا لنموذج المدارس الثانوية الشاملة ، وعلى الغاء اختبارات الانتقاء • وفى خطاب العرش «The Queen's Speech» بتاريخ ٢٩ أكتوبر « تشرين الأول » ١٩٧٤ وردت اشارة الى أن الحكومة تعطى اهتماما خاصا لتطوير التعليم الثانوى بحيث يصير جميعه من النوع الشامل • وفيما يلى نعرض مزيدا من التوضيح لفكرة المدرسة الثانوية الشاملة •

٤ ـ المدرسة الثانوية الشاملة : «Comprehensive Secondary School»

تقوم فكرة المدرسة الثانوية الشاملة على استيعاب جميع الأطفال الذين ينتهون من المرحلة الابتدائية فى جهة معينة ، وتقديمهم الى برامج تربوية تتيح الفرصة لكل منهم كى يصل فى تحصيله الى أقصى ما تمكنه منه قدراته واستعداداته • انها ليست تجميعا لعدة أنواع من المدارس الثانوية ، ولكنها كل التعليم الثانوى يقدم تحت سقف واحد • وهذه المدرسة مفتوحة لجميع التلاميذ على مختلف بيئاتهم ومستوياتهم التحصيلية • وهى لا تضع حدودا لتحصيل تلاميذها ، ولا تفرض عليهم مناشط ثابتة معينة • انها ترعى الجميع ، وتهيىء لكل منهم فرصة النمو الصحى جسميا وعقليا ، كما تهيىء لأفراد المجتمع المدرسى فرصة تبادل الخبرات فيما بينهم ، واظهار مواهبهم ونواحى امتيازهم • ومن أجل تحقيق ذلك تعمد المدرسة الثانوية الشاملة الى تقديم

برامج متنوعة مختلفة المستويات بحيث تلاءم مع الأستعدادات المختلفة للتلاميذ ، انها ترفق بذوى الاستعدادات المحدودة من التلاميذ ، ولكنها لا تكلهم الى انفسهم ، فهى تحفز هممهم ، وتستثير دوافعهم ، وتشخص نواحى ضعفهم ، وتنشىء صفوفا للتعليم العلاجى يتردد عليها فى أوقات معينة من يحتاج الى رعاية خاصة كى يتغلب على بعض الصعوبات التى تواجهه فى بعض المواد الدراسية • ثم هى ترعى الموهوبين ، فلا تقنع بأن تقدم اليهم منهجا يؤهلهم لاجتياز امتحان عام ، ولكنها تمكنهم من تخطى حدود المقررات المألوفة ، ومن اكمال الدراسة الثانوية فى مدة أقصر من المدة المعتادة •

ويجدر بنا فى هذا السياق أن نشير الى أن المدرسة فى تعليم التلاميذ ذوى القدرات العالية تفسح لهم سبيل الانطلاق دون محاولة اعاقة لهم أو وضع حدود يقفون عندها • والأمر الثانى أن التلاميذ ذوى القدرات المحدودة تجب معاونتهم بشكل بناء على اختيار المادة المناسبة ، والسير فى التحصيل بدرجة مناسبة • ويستعان فى ذلك بتوجيه المرشدين التربويين والمدرسين وبالحث على القدوة بالتلاميذ اللامعين • والأمر الثالث هو أن ذوى القدرات العالية من التلاميذ يشتركون مع غيرهم فى بعض المناشط • والمدرسة ـ اذ تشجعهم على ذلك ، وتقدم لهم كل التيسيرات ـ لا تمكنهم من احتكار الأدوار الرئيسة والمناقشات والاستئثار بالتحدث داخل الصف • والمدرسة تهيىء من الفرص المتنوعة ما يساعد التلميذ على ادراك مواهبه ومجالات امتيازه ، وكذلك على ادراك مواهب الغير ومجالات امتيازهم •

واضح من ذلك أن المدرسة الثانوية الشاملة تضم تلاميذ يمكنهم أن ينطلقوا بنجاح فى دراستهم الأكاديمية أو التكنولوجية الى الحد الذى يهيىء لهم متابعة الدراسة الجامعية ، كما أن بها تلاميذ ذوى قدرات محدودة يستطيعون أن يستفيدوا من البرامج المنظمة تنظيما مناسبا لهم ، وبين هاتين الفئتين توجد فئات أخرى من التلاميذ يختلفون فى مستويات قدراتهم ، وكل فئة من هؤلاء ينبغى أن تتلقى نوعا من التعليم المناسب لمستواها • واذا كان التلاميذ يتلقون برامج مختلفة فى النوعية والمستوى فاننا ينبغى أن نشير الى حقيقتين : الأولى

أن هناك برنامجا أكاديميا عاما وبرنامجا عمليا وانتاجيا عاما ، وهذان موجودان بالنسبة لكل تلميذ ولو أن هناك شيئا من التنوع يتيح المجال لاختيار بعض المواد وترك البعض الآخر • والحقيقة الثانية أن هناك برنامجا ثالثا يتضمن مواد يمكن أن يتلقاها ذوو القدرات المختلفة من التلاميذ فى نوع من التعليم الجمعى لا يتوزعون فيه الى مستويات وذلك مثل التربية الرياضية والموسيقى والتربية الفنية • ويمكن أن تسلك المدرسة مثل ذلك فى مواد أخرى مثل التربية الدينية •

والأمر بهذه الصورة يتطلب مرونة فى العلاقة بين التعليم الثانوى والتعليم الجامعى اذ ينبغى أن تحدد كل كلية المتطلبات الرئيسة حتى يسترشد بها القادرون من التلاميذ فى اختيار برنامج دراستهم • وهناك مطلب ثان يتصل بتطوير اعداد المدرسين ذوى القدرة على التعامل مع مستويات مختلفة من التلاميذ ، وعلى الاسهام فى الكشف عن القدرات والميول المختلفة من التلاميذ ، وعلى الاسهام فى الكشف عن القدرات والميول المختلفة وتقرير نوع المنهج الملائم ، ثم تقرير الوقت الذى يمكن أن تستغرقه دراسة معينة بمستوى معين • ومطلب ثالث يتصل بتطوير نظرة المدرس الى عمله ، فهو ينبغى أن يرتبط بمدرسته طول اليوم الدراسى ، وأن يسهم فى الاشراف على التلاميذ وفى بعض جوانب الادارة ، وأن يشترك فى اجتماعات مدرسى المدرسة ، ومدرسى الصف ، وكذلك اجتماعات مدرسى مادة معينة •

وعدد تلاميذ المدرسة الثانوية الشاملة يكون فى العادة كبيرا • وهذا يقتضى توفير عدد مناسب من الموجهين والمرشدين التربويين الذين يمكنهم أن يسهموا فى توجيه الطلاب وفى مساعدتهم فى التغلب على الصعوبات التى تواجههم ، وكذلك فى مساعدة المدرسة على التخلص من العقبات التى تعترض سيرها • فنحن مثلا نتوقع ضغوطا من الآباء ــ وربما من بعض المدرسين ــ لكى يحصل أكبر عدد ممكن من التلاميذ مهما كانت درجة استعدادهم المواد الأكاديمية بالذات وهذا ضد وظيفة المدرسة الشاملة • انها تهيىء لكل مستوى ما يصلح له • ثم ان المرشد التربوى قد يرشد التلاميذ فيما يتصل

بمجرى حياتهم المستقبلة ، ويساعدهم على التحول من برنامج ثبت أنه غير ملائم الى برنامج آخر فى جو خال من التوتر والانفعالات الحادة •

واذا كان ذلك يوضح مدى المرونة التى تسود جو المدرسة الثانويه الشاملة فان معناه فى نفس الوقت أن هناك قسطا كبيرا من الحرية تتمتع به المدرسة فى ادارة نفسها • والواقع أن السلطات التربوية تعهد عادة بأمر المدارس الثانوية الشاملة الى جماعات ممتازة ذات نظرة تربوية واسعة الأفق ، وذات قدرة على الاستجابة للمواقف الطارئة فى حكمة وسرعة • وهى تهيىء لهم فرصة التدريب على الحرية الادارية فى فترة الاعداد وممارسة العمل الميدانى • ومما يساعدهم على النمو فى هذا الاتجاه عقد المؤتمرات للعاملين بالمدارس الثانوية الشاملة لتبادل الخبرات ومناقشة الصعوبات التى تواجههم • والمدرسة الشاملة لا يمكنها أن تؤدى وظيفتها دون أن تكون مزودة بالأدوات المناسبة ، فهى يجب أن تستوفى حاجتها من الاختبارات المختلفة كاختبارات الذكاء والاختبارات التحصيليه • وهى يجب ان تستوفى حاجتها من المختبرات والمعامل والورش وأدوات الهوايات المختلفة والملاعب ونحو ذلك ••

هذا الاتجاه فى تنظيم التعليم الثانوى يهدف الى توفير جو يستثير الدوافع الكامنة لدى كل فرد من التلاميذ ، ويفجر طاقاته كى يتجه الى نمو شامل متكامل • والتلميذ فى أثناء ذلك يتدرب ويجرب ويختار ، ويتكون لديه شعور بالعدالة وبأنه يستمتع بنفس الفرص التى يستمتع بها غيره ، كما يشعر بأنه هو الذى يقرر مستقبله ، ويشق طريقه فى حرية تامة • ثم ان التلميذ يتوفر له فى هذه المدرسة الجو الذى يمارس فيه الاشغال المنتجة والاعمال اليدوية ويتعلم المواد النظرية ، ويدرك أهمية جوانب النشاط الانسانى فى حياتنا ، ويعرف أن تفضيل جانب من النشاط على جانب آخر أمر يتصل بما يستطيع الفرد أن يعمله بنجاح ولا علاقة له بجوهر النشاط ذاته • هذا نوع من التعليم يساعد على تكوين نظرة ديمقراطية

عميقة الى الحياة (٢٧) .

٥ ـ نظرة تحليلية :

لابد لنا من وقفة نستعرض فيها بعض المعالم البارزة للخبرات التى قدمناها ، وتختبر فيها بعض جوانب خبرتنا . فاذا بدأنا بالسن التى يتوزع عندها التلاميذ بين أنواع التعليم الثانوى وجدنا أننا فى كثير من أرجاء العالم العربى نمد أطفالنا بتعليم موحد حتى الخامسة عشرة ، أى حتى نهاية المرحلة المتوسطة . ونحن نلتقى فى ذلك مع بعض الدول ، ونلتقى فى ذلك أيضا مع ما تشير اليه الدراسات النفسية من أن سن الخامسة عشرة هى السن التى تتبلور عندها فى العادة قدرات التلاميذ واستعداداتهم . ومعنى ذلك أن التنويع فى التعليم الثانوى عند هذه السن وتوزيع التلاميذ بين الأنواع المختلفة أمر له أساسه العلمى . أما سن الحادية عشرة التى يتوزع عندها الناشئون فى انكلترا بين أنواع التعليم الثانوى فهى سن مبكرة للغاية . ومن القسوة أن نحكم على مستوى الناشئين ونحدد مصيرهم نتيجة لاختبار يعقد فى هذه السن . انهم لا يكونون قد حصلوا من النضج ما يساعدهم على الاختيار لأنفسهم ، أو يساعدنا على التنبؤ الدقيق بنوع التعليم الذى يناسبهم .

وفى البلاد العربية يتزايد الاحساس بأن هناك حاجة ماسة الى تطوير نظام التعليم الثانوى بها ، بل الى البحث عن صيغة جديدة له تحل محل الصيغ المألوفة منه . وفى بعض البلاد العربية ظهرت دعوة الى الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة . ولكن الواقع أن المدرسة الثانوية الشاملة ـ التى سبق أن شرحناها ـ لا يسهل اقحامها على نظمنا التعليمية بوضعها الراهن : فعدد الذين يلتحقون بالصف الأول من المرحلة المتوسطة ـ أو

---

(27) a- Elizabeth Halsall, **Becoming Comprehensive : Case Histories,** (London, 1970) ; b- H.W. Simmons and R. Morgan, **Inside a Comprehensive School,** (London, 1969).

من القسم الأول بالمرحلة الثانوية ـ ممن دخلوا الصف الأول الابتدائى لايزال محدودا . والتلميذ المنتهى من المرحلة الابتدائية لا يتهيأ له الالتحاق بالمرحلة التالية الا اذا اجتاز امتحانا قد يسمى امتحان اتمام الدراسة الابتدائية أو امتحان القبول بالمرحلة المتوسطة . واذا أراد الالتحاق بالقسم الثانى من المرحلة الثانوية فان قبوله يتوقف على نجاحه فى الامتحان فى مواد القسم الأول . وهذا معناه وجود انتقاء للتلاميذ الذين نسمح لهم بمتابعة الدراسة فيما بعد المرحلة الابتدائية . و « الانتقاء » أكبر شيء يتعارض مع مبدأ « الشمول » الذى تتسم به المدرسة الشاملة .

وتهيئة الظروف للأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة أمر قد يلقى بعض المقاومة . فنحن ـ لكى نجرب تطبيق هذه المدرسة ـ ينبغى أن نفتح أبوابها لكل الذين انتهوا من المرحلة الابتدائية سواء نجحوا فى الامتحانات النهائية لها أم لم ينجحوا . بل علينا فوق ذلك أن نعيد النظر فى تنظيم المرحلة الابتدائية نفسها لكى نخلصها من ظاهرة الترسيب واعادة سنى الدراسة . ليكن فى الصف تلاميذ من عمر واحد يحصل كل منهم ـ مما يقدم اليه ـ ما يتفق مع قدراته ومواهبه . ولينتقل التلاميذ من صف الى الذى يليه ومع كل منهم بطاقته المدرسية التى تسجل فيها جميع ظروفه ، ومنها مستواه التحصيلى . فاذا كانت هناك مقاومة لمثل هذا الاجراء فان هذا يعنى أن الظرف لم يتهيأ بعد للأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة . ولا يعنى هذا أن نتوقف الى أن يتهيأ الظرف المناسب . فمن الممكن مثلا أن نستفيد من نظام المدرسة الثانوية الشاملة فى تنظيم مدرسة ـ يمكن تسميتها المدرسة الموحدة ـ تجمع كل التعليم الثانوى فيها ، ويلتحق بها كل التلاميذ الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية وفقا لتنظيماتنا .

ثم اننا فى البلاد العربية ـ أمام نفور جماهير الطلاب من جميع أشكال التعليم الثانوى المنتهى ـ نحاول علاج الأمر بالباس هذا التعليم ثوبا ليس له . ولسنا نجد تفسيرا غير ذلك لهذه الصيحات العالية المتتابعة التى تنادى بضرورة فتح باب الجامعات ومعاهد التعليم العالى أمام كل راغب ممن أكمل

الدراسة الثانوية عــامة كانت أو فنية . ولكــن الامر في واقعه أكثر من مجرد ربط مراحــل تعليمية مختلفة بالتعليم العالى : ان هنــاك أساســيات ومتطلبات تحصيلية ينبغى أن تتوفر فى أى طالب يريد متابعة التعليم الجامعى . وهـذا القدر يمكن مثلا توفيره عن طريق المدارس المتنوعة فى الاتحاد السوفييتى مباشرة كمـا هـو الحــال فى المدرسة الثانوية العامـة والمدرســة الثانوية المتخصصة أو عن طريق تهيئة صفوف تكميلية لمتابعة الدراســة كما يحدث بالنسبة للعاملين ممن أكملوا الدراســة الثانوية الفنية ، وبعد ذلك يمكن أن يلتقى الجميع هناك فى مسابقة تعقد لراغبى الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا . وقد رأينا كذلك أن جميع أنواع المدارس الثانوية فى بريطانيا يمكن أن تهيىء للتلاميذ صفا سادسا ولو أن الجو العام فى بعض أنواع المدارس ومســتوى هيئة التدريس بها أمر تشوبه مسحة من النقص . وهـذا يدفع الاباء والتلاميذ الى الحرص على مكــان بالثانوية الاكاديمية حيث توجد هــذه المدرسـة . علينا اذن أن نحدد متطلبات الجامعة فيمن يلتحق بهــا أولا ، ثم نبحث الطريق الذى يساعد على تحصيل تلك المتطلبات قبل أن نقــرر شيئا فيما يتصــل بتحديد العلاقة بين أنواع التعليم الثانوى والتعليم العالى .

ونحن نتوقع استمرار الصعوبات ـ لوقت قد يطول ـ فى ســبيل محاولة اجتذاب التلاميذ الى مختلف أنواع التعليم الثانوى . فالضغط فى العالم العربى على التعليم الثانوى الاكاديمى الموصــل الى الجامعة ضغط يبلغ درجـة الاعاقة لتطوير غيره من أنواع التعليم الثانوى . والمشكلة فى الواقع ـ ليست مشـكلة محصورة فى الدول العربية ، فكثير من الدول النامية تعانى من نفس المشكلة . وتدل الدراسات على أن كثيرا من الدول النامية فى أفريقيا وأميريكا اللاتينية يبلغ عـدد تلاميذ المدارس الثانوية الفنية فيها حــوالى ١٠٪ من تلاميذ المدارس الثانوية (٢٨) . كما تدل الدراسات على أن نســبة التلاميذ الذين يدرسون دراسة فنية فى القسم الثانى من المرحلة الثانوية فى معظم البــلاد العربيــة

(28) Report of the Commission on International Development, **Parterns in Development,** (London, 1970), third printing, p. 67.

تقل عن ١٠٪ من مجموع تلاميذ القسم الثانى بالمرحلة الثانوية (٢٩) وبعض المهتمين بالمشكلة يتصورون أن ادخال العمل اليدوى فى المدارس بجميع مراحلها ، وتنظيم مزيد من الدعاية للتعليم الفنى ، وعمل التسهيلات المعاشية — تحفيزا وتشجيعا للتلاميذ كى يقبلوا على التعليم الفنى — أمور قد تساعد على حل المشكلة • ولكن الواقع أن المشكلة أعمق من ذلك بكثير •

ويمكننا أن نعرض لعوامل أربعة ساعدت على متابعة الضغط على النوع الاكاديمى من المرحلة الثانوية :

العامل الأول هو أن متابعة التعليم العالى أمر غير متيسر فى العادة عن طريق هذه المدارس الفنية • ان كثيرا من التلاميذ تتبلور لديهم استعدادات ومواهب تتصل بالجوانب العملية وكذلك بالدراسات النظرية المتصلة بها ، ولكنهم يعزفون عن المدارس الثانوية الفنية لانها لاتمكنهم من الالتحاق بالجامعات • ولو أننا أعدنا تنظيم التعليم الثانوى بشكل يساعد على تزويد ذوى القدرات الممتازة من التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الفنى ببرامج أكاديمية تكفل لهم الوصول الى مستوى التعليم الثانوى العام لقضينا على المخاوف المتصلة بهذه الناحية •

والعامل الثانى هو أن تحديد الرواتب فى البلاد العربية يسير على أساس الشهادات لا على أساس نوع العمل أو الكفاءة فيه • فاذا كانت هناك جماعة من موظفى الدولة يعملون على الطابعة فان خريج الجامعة بينهم يتقاضى راتبا أعلى من الذى يتقاضاه من أتم الدراسة الثانوية ، وهذا بدوره يتقاضى راتبا أعلى من الذى يتقاضاه خريج المرحلة المتوسطة حتى لو استطاع هذا الأخير أن يثبت بحجم انتاجه ونوعيته أنه أكفأ جماعته • وطبيعى أن يسهم

---

(٢٩) تحليل البيانات الاحصائية المقارنة حول التعليم فى الدول العربية ١٩٦٠/٦١ — ١٩٦٧/ ٦٨ ، لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط فى الدول العربية — المغرب ، ١٢ — ٢٢ كانون الثانى (يناير) ١٩٧٠ ، (المركز الاقليمى لتخطيط التربية وادارتها للبلاد العربية ، بيروت) ص ٣٤ •

ذلك في حث الجميع على التطلع الى الشهادة العليا وسلوك الطريق المؤدية اليها سواء انطلق فيها بيسر أم سار متعثرا • فالسياسة القائمة تعطى الأهمية الرئيسة للأوراق الرسمية المتصلة بعدد سنوات التعليم وبما يحمل المرء من شهادات • أما المستوى المعرفي ومستوى المهارة فمن الأمور التى يقتصر حظها ـ فى أحسن الظروف ـ على التقدير الأدبى ، وعلى تشجيع ذويها • وهذا معناه أننا فى حاجة الى معاودة دراسة فرص العمل المتاحة ، وتحديد راتب كل منها ، وكذلك تحديد نوعية الكفاءة التى لا يجوز النزول عن مستواها • وبعد ذلك يعتبر الملتحقون بالوظيفة متساوين لا تمايز بينهم على أساس الشهادات الدراسية •

والعامل الثالث هو أن تحديد الراتب فى كثير من الدول العربية لايتم فى ضوء دراسة للتكاليف الحقيقية للمعيشة • وقلما نجد تناسبا بين الراتب المقرر لخريج معهد ما فى احدى الدول العربية وتكاليف الحياة فى هذه الدول • ومن الحيل التى يسلكها الناشئون ـ للتخلص من أعباء الحياة أو التخفيف منها ـ الاصرار على التعليم العالى مهما كان مستواهم ومهما استغرق من زمن • فالموظفون من ذوى المؤهلات العليا يقل نصيبهم من هموم الحياة واثقالها بعض الشيء عن نصيب غيرهم من ذوى المؤهلات المتوسطة • والأمر ليس راجعا فى هذه الدول الى العجز المادى بقدر ما هو راجع الى تنظيم الرواتب ، والتقريب بين فئاتها ، وكذلك تقريب البعد الذى يفصل بين الحدين الادنى والأعلى للراتب الواحد • انها مشكلة تجب معالجتها دون ابطاء •

أما الامر الرابع فيتصل بتنوع التعليم الثانوى الفنى نفسه • فهذا التعليم ليس متنوعا فى بلادنا تنوعا كافيا • والحقيقة أننا نقلنا منه الى بلادنا نماذج قاصرة عن أن تفى بحاجات المجتمع • هناك حرف كثيرة لها مجالها فى النشاط الحر الرائج • ولكن مدراسنا الفنية قاصرة عن استيعابها وعن الاعداد لها • ان صناعات الحلوى من الصناعات الرائجة فهل نجد تدريبا على صنع الحلوى ـ بل على صنع الأطعمة عموما ـ للبنين ؟ ان أغلب الذين يقومون بعمل ذلك ـ بل أحسن الذين يقومون به ـ فى بلادنا هم الرجال ولكن لا تدريب لهم فى مدارسنا • ثم أكثر الخياطين فى بلادنا ـ بل أحسنهم ـ

جماعة من الرجال اكتسبوا مهارة فى حرفتهم عن طريق التقليد والممارسة المباشرة ، وربما كان لهؤلاء الناس من العقلية الابتكارية ما يساعدهم على أن يكونوا مصممى أزياء لو أنهم دربوا تدريبا منظما . وفى بلادنا حرف وفنون تقليدية مربحة بل ورائجة على المستوى العالمى . وكان يمكن أن تتطور وتنال رواجا أعظم لو أننا ربينا جيلا يمارسها بعقلية متطورة ويد أكثر مهارة . فصناعات (خان الخليلى) فى مصر ، وصناعة النحاس فى العراق ، وما الى ذلك مما اشتهر به كل بلد عربى يمكن أن تكون مواد تعليمية . وليست هناك معوقات تتصل بايجاد المعلمين اللازمين لهذه الحرف ، فنحن يمكننا أن نستعين فى المراحل الأولى بنخبة من العمال الذين يشتغلون بهذه الحرف الى أن يتم اعداد جيل من المعلمين على مستوى أفضل. ثم هناك حرف غير ما ذكرنا ينبغى أن تأخذها مدارسنا الفنية فى اعتبارها.هناك أمور ثلاثة يمكن أن ننطلق منها عند اعادة تنظيم التعليم الفنى وتحديد تخصصاته : مسح شامل لحاجات الزراعة والصناعة بجميع مستوياتها ، ومسح للمناشط التقليدية السائدة فى المجتمع ، ثم دراسة للصناعات أو الحرف التى يمكن أن تقوم فى بلادنا على أساس من توفر موادها ضمن مواد بيئتنا أو ثرواتنا الطبيعية . .

والواقع أن المرحلة الثانوية فى بلادنا فى حاجة الى اختبار جاد للأسس الفلسفية التى تقوم عليها : ماذا كانت وظيفة هذه المرحلة فى أول القرن وفى منتصفه ثم ماذا ينبغى أن تكون ؟ ما أهداف التعليم الثانوى فى البلاد العربية ؟ اننى لست مغاليا حين أقرر أن وظيفة هذا التعليم وأهدافه أمر ليس واضحا عند الكثيرين .ومن بينهم فى العالم العربى جماعة محسوبون على التعليم الثانوى وعلى تطويره . ولست مغاليا حين أقرر أن المهتمين بالانواع الفنية منه لا يوجد بينهم من يرتضيها ــ بوضعها الراهن ــ لكى يلتحق بها أولاده . التعليم الفنى عندنا ملجأ لذوى القصور فى التحصيل الدراسى وأحيانا للتلاميذ الذين يعانون من عجز مادى ويريدون أن ينتهوا من أقصر طريق. وهو شكله الحالى فى البلاد العربية لا يمكن أن يكون مصدرا للعمال الماهرين ، ولا يمكن أن يكون وسيلة لتطوير أو تنمية الكفاءة العملية النوعية التى يتمتع بها بعض الناشئين الذين يصلحون لمتابعة التعليم العالى . واذا كان

(م ١٥ ــ التربية)

الجانب النوعي المتصل بمحتوى التعليم الثانوى واتجاهه في حاجة الى دراسة شاملة ، فان الجانب المتصل بمدى اتساع هـذا التعليم والعمل على انتشاره في حاجة الى مزيد من البحث والتأمل .

لقد رأينا مثلا ان كل ناشىء في الاتحاد السوفييتي وفي انكلترا يمر اجباريا بالتعليم الثانوى ويبقى فيه سبع سنوات على الأقل عند السوفييت وخمس سنوات على الأقل عند الانكليز . فاذا أخذنا في اعتبارنا الجو الاجتماعي المتطور باستمرار ، والمستوى الثقافي الذى يشب فيه الناشئ في هـذين البلدين ـ ونحوهما من البلاد المتقدمة ـ أدركنا الى أى حد تتضافر الظروف كي تخرج جيلا متطورا قادرا على التكيف للتغيرات السريعة المتلاحقة في مجالات العلم والتصنيع وبالتالي في طريقة الحياة . أما في المحيط العربي فان نظرة سريعة في الارقام تثير القلق ، وتسبب ضيقا نفسيا ، وتؤذن بأن الامـر لا يحتمل تأجيلا أو توانيا . والموقف في جمل قصيرة هو انه لم يحدث حتى الآن أن انتهت دولة عربية واحدة من تعميم المرحلة الابتدائية ، وأن نسـبة تلاميذ المرحلة المتوسطة في العالم العربي الى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيه تبلغ ٢٥٪ تقريبا ، وتتضاءل هذه النسـبة للغاية في القسم الثاني من المـرحلة الثانوية فتصل الى ٣٪ تقريبا (٣٠) . معنى ذلك ان حياتنا بمسحتها التقليدية ـ ان لم نتدارك الأمر ـ ستستمر فترة أطـول مما ينبغي . فلنتجه الى نشر التعليم الثانوى ، ولنغير ما بأنفسنا حتى تتغير النظرة الينا .

٦ ـ في طريق الاصلاح :

ربما يؤدى ما قدمناه الى اثارة الاحسـاس بضرورة اعادة رسم الاطـار الفلسفي ـ أو وضع معالم الطريق ـ للتعليم الثانوى وضرورة اعادة تنظيمه . وقـد يظن القـارىء أن الاصـلاح يكمن في هـذه الناحيـة التي دار البحث حولها . ولكن الواقع أن اجراء ذلك على ما بين أيدينا من معاهد التعليم الثانوى لن يزيد عن أن يكون عملية تلفيق أو ترقيع . والاصـلاح المجدى يكمن في نظرنا في اعادة البناء لا في الترميم . وهناك ـ بالاضافة الى

(٣٠) نفس المرجع السابق ، ص ٢٠ .

بما قدمنا ــ أمور خمسة لا مفر من الدقة فى تنفيذها والالتزام بها اذا اردنا القيام بمحاولة ناجحة فى اتجاه الاصلاح :

١ ــ ان نبنى ما نحتاج اليه من أنواع المـــدارس الثانوية وفقا لمــا يمكــن الناشئين من ممارسة كل المناشط التعليمية ــ صفية كانت أو لا صـــفية ــ فى شىء من اليسر • ثم يتم تزويد هذه المدارس بالاثاث والمكتبات والمختبرات ، كما يتم استكمال هيئة التدريس بها قبـــل أن تفتح أبوابها لقبول التلاميذ • ولنضرب صفحا عن صيحات الذين ينادون بالتواضع أو الاقتصاد فى هـــذا الجانب • انها صيحات ــ مهما وصفنا اصـــحابها بالاخلاص أو بالحماس ــ فهى ســـطحية لا تدرك تماما كنه العملية التربوية • ان نظرة الى ما يتم فى الدول المتقدمة ــ شرقا وغربا ــ يؤكد اتجاهنا • وان نظرة أخرى الى مستوى التعليم الثانوى فى المدارس المتواضعة الاستعداد بمختلف الدول النامية يزيدنا تأييدا • وما حدث اقتصاد فى نفقات التعليم دون أثر يهز مستواه أو يتدانى به • وحسبنا فى ذلك أن نشير الى أثر التقتير فى المعامل والمختبرات •

هناك مثلا صيحات تنطلق بالشكوى من مستوى تلاميذ المـــرحلة الثانوية العامة بالبلاد العربية فى المواد العلمية • وفى ثنايا تشخيص ذلك ببعض هـــذه البلاد اتضحت جوانب قصور تدل على التراخى وعدم الجدية فى رعاية شئون التعليم • فالمدارس الثانوية المصرية مثلا قد تطورت برامج المواد العلمية فيها بشكل يدل على الحرص على مسايرة أحدث النظريات والمكتشفات العلمية • ولكن مختبرات هـــذه المدارس ــ ان وجدت ــ مزدحمة بالأجهزة القديمة ، خالية من الأدوات والمواد اللازمة للتلاميذ فى كثير من الأحـــوال • وتلاميذ هذه المدارس ينبغى أن تتهيأ لكل منهم فرصة اجراء التجارب بنفســـه لكى يتدرب على الدقة العلمية ويعمق فهمه للنظريات التى يدرسها ، ولكن ذلك شىء لا يتيسر لمعظم المدارس • وطبيعى أن ينحدر ذلك بمستوى التعليم الثانوى ونتاجه الذى نقدمه الى الجامعات (٣١) •

---

(٣١) انظر مثلا « أين مليون ونصف مليون جنيه دفعها الطلاب للمعامل ؟ »، **الأهرام** ، العدد ٣٢٥٥٤ بتاريخ ١٩٧٦/١/٢٧ •

٢ - ان تنظيم المناهج واعادة تأليف الكتب يجب أن يتم في ضوء الأهداف التربوية وفي حدود الاطار الفلسفي العام • والأمر قد يقتضي في البداية تجريبا وملاحظة تتبعية دقيقة يتم في ضوئها ما نقرره من استبقاء أو حذف أو تغيير • وقد يستمر ذلك عدة سنوات كي نصل الى شيء يحمل طابع الاستقرار ووضوح الوظيفة • وهنا نعود الى تأكيد ان الانفاق في هذا الاتجاه ينبغي أن يتم بسخاء ، وان أي اقتصاد فيه لا يمكن أن يتم الا على حساب نوعية التعليم ومستواه • ثم نؤكد هنا أيضا ما تواضع عليه العرف العالمي المتطور من أنه ليس من حق أحد - مهما كانت سلطته أو منصبه - أن ينفرد بالرأي في شئون التعليم ، فيجري فيه تغييرا أو اصلاحا يتناول تنظيمه أو محتواه وفقا لخواطره وآرائه الخاصة • الأمر أعظم من أن يخضع لقرارات فرد ، أو لقرارات قائمة على مجرد الرأي الشخصي والخاطر العابر • انه أمر المستقبل الثقافي للأمة • ونحن ينبغي أن نتناول شئونه بحذر بالغ فنتسم بالحرص على الدقة العلمية ، ونحاول الوصول عن طريق الدراسة الى أفضل الحلول لمشكلات المحتوى التربوي •

٣ - ان تدريب المدرسين للمرحلة الثانوية ينبغي أن يتم في مختلف جوانبه على أيدي جماعة تتصل تخصصاتهم الدقيقة بما يعلمونه • وفي هذا التدريب ينبغي أن نحاول أولا اجتذاب العناصر الصالحة من الطلاب لممارسة مهنة التعليم ، ثم نحاول امدادهم بكل ما يمكنهم من ان يكونوا مدرسين من بين صفاتهم رسوخ قدمهم في مواد تخصصهم ، وفهمهم للمجال الذي يعملون فيه والتلاميذ الذين يتعاملون معهم ، ثم درايتهم باحسن الطرق التي يمكن أن يتبعوها في ايصال ما يعرفون الى غيرهم ، وقدرتهم على تقديم ما يعملون وما يعلمون • وليكن من بين تقاليدهم الارتباط بمدارسهم طول اليوم الدراسي للاشراف على النشاط وعلى التلاميذ وللاسهام في بعض نواحي الادارة •

٤ - من الاجراءات التي يساعد الأخذ بها على تطوير التعليم الثانوي وغيره

العمل على تكوين هيئات فنية متخصصة تتابع مشكلات جميع مراحل التعليم وأنواعه بالبحث والدراسة من وقت الى آخر • وهذه الهيئات تستهدى فى ذلك أو تسترشد بما يجرى فى جميع أنحاء العالم مع مراعاة المتطلبات النوعية للثقافة وللظروف المحلية • وليكن هناك تقويم دورى لعمل هذه الهيئات ومنجزاتها حتى نتلافى تحويلها الى هيئات استعراضية أو مناصب مظهرية • ويتصل بذلك المطالبة بأن تكون جميع الوظائف الفنية العليا المتصلة بالاشراف على التعليم الثانوى وظائف كفاءة ومقدرة تربوية قيادية •

٥ ـ ان هناك نوعا خاصا من الحذر أو التحذير قد ورد متضمنا فى ثنايا الأمور الاربعة السابقة ، ولكن خطورته تجعلنا نتجه الى ابرازه مرة أخرى : ينبغى أن نكون حذرين من محترفى الاصلاح الذين يظهرون فى كل مناسبة، ويتطوعون لبحث كل مشكلة تربوية • فالعالم العربى ذو حظ وافر من هؤلاء الذين يتولون الافتاء فى ميادين كثيرة ، ولكنهم لا يعرفون الكثير حتى فى ميدان واحد •

٧ ـ خاتمة :

تناولنا فيما سبق فلسفة التعليم الثانوى ومشكلاته التنظيمية • وللتعليم الثانوى موقعه المتوسط فى السلم التعليمى • ومن هنا نجد له علاقة بالمرحلة الابتدائية تتولى وزارة التربية تحديد طبيعتها وملامحها • وتتحسن هذه العلاقة اذا استطعنا أن نجعل الانسياب من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية متسما بروح الاستمرارية ، وكذلك اذا هيأنا للتلميذ الجو الذى يشعر فيه بأن التحول الى المرحلة الثانوية كان تحولا طبيعيا • وتحقيق هذا يمثل احدى مسئوليات وزارة التربية • وكلما اكتملت امكانات وزارة التربية واستطاعت أن ترفع كفاءة المرحلة الابتدائية تهيأ لها أن تجعل الطريق بين المرحلتين سهلا •

ولكن المشكلة تكمن فى علاقة التعليم الثانوى بالتعليم العالى • فالتعليم الثانوى مثلا يحاول اعداد التلميذ صاحب الاستعداد المناسب لدخول الجامعة ،

ولكن الجامعة ليست استمرارا للمرحلة الثانوية • وعلاقة التعليم الثانوى بالتعليم الجامعى فى البلاد العربية أمر تجب دراسته الى الحد الذى يساعد على اتخاذ قرار يمكن الارتياح اليه • وتزداد المشكلة تعقيدا حين تكون هناك وزارتان تختص احداهما بشئون التعليم العالى على نحو ما هو موجود فى العراق ومصر • فوزارة التربية فى هذين البلدين مثلا تتصرف استقلالا فى شئون التعليم الثانوى وتحديد محتواه ومستواه • ووزارة التربية قد تتناول بالاضافة أو بالتخفيف بعض مواد الدراسة ، وربما تستبدل مقررا بمقرر فى حدود ما يتراءى لها • وتتصرف وزارة التعليم العالى بما يشبه تقبل الأمر الواقع • فهى تنظر الى درجات الطلاب فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، وكأن لها دلالة تنبؤية قوية على أهلية أصحابها لمتابعة التعليم الجامعى • ومهما تعثر خريجو المرحلة الثانوية فى التعليم الجامعى فان ذلك لم يدفع وزارة التعليم العالى الى البحث عن طريقة أكثر دقة من هذه الطريقة التقليدية فى انتقاء الطلاب • والمشكلة ليست مستعصية على الحل ، ولكنها تحتاج الى الارادة الباحثة عن حل • وفى خبرات كثير من الدول ما تمكن الاستنارة به فى وضع أداة لانتقاء الصالحين لمتابعة التعليم الجامعى •

الفصل السادس

التعليم العالي والجامعي

التعليم العالى والجامعى

١ ـ المعاهد العالية :

يمكن ـ فيما بعد المرحلة الثانوية ـ أن تكون هناك معاهد عالية تخرج من نحتاج اليهم البلاد من الفنيين أو المهنيين الذين لا تستطيع الجامعات القائمة توفيرهم من حيث النوعية أو العدد • وهذه المعاهد تتحدد مدتها ومحتواها فى ضوء المهارات التى ينبغى توفيرها فى المتخرجين حتى ينجحوا فى القيام بأعمال معينة • ومعنى هذا أن العمل الرئيس لهذه المعاهد تلبية احتياجات سوق العمل، واكساب الطلاب المهارات التى تتطلبها ممارسة مهنة معينة • وحين تستطيع هذه المعاهد تحقيق ذلك تكون قد نجحت فى دورها من حيث كونها تعد المتخرج لوظيفة نوعية متخصصة • والأنواع الجيدة من هذه المعاهد تحرص على متابعة التطورات التى تحدث فى مجالات العمل ، وعلى تحديد ما تتطلبه من تجديد فى محتوى التعليم أو فى مجال التدريب • وهى أيضا تحرص على أن يتدرب الطلاب فى أثناء دراستهم على الأعمال التى سيمارسونها ، وعلى أن يتم ذلك فى مواقع العمل ذاتها •

وهذا النوع من المعاهد عادة يحدد ـ فى شىء من الدقة ـ ما يلزم الطالب من معرفة ومن تدريب • وهو بحكم طبيعته لا يهدف الى مجرد تخريج علماء فى مادة معينة ، ولكنه قد يخرج متخصصا فى مادة على نحو يمكنه من ممارسات معينة • فهذه المعاهد عادة لا تتجه مثلا الى مجرد تخريج علماء فى الفلسفة أو فى الجغرافيا ، ولكنها قد تتجه الى تخريج مدرسين للفلسفة أو للجغرافيا • وقد يكون من وظائف بعض هذه المعاهد تخريج مهندسين مدنيين • والمعهد الذى من هذا النوع ـ وان اشترك مع الكليات الجامعية فى هذه الوظيفة ـ لا يشترط فيه تدريب الطلاب على البحث العلمى فى فروع الدراسات الهندسية• واذا اشترطنا فى مدرسيه القدرة على تعليم المواد وتحقيق المهارات المطلوبة فانه ليس من الضرورى أن نشترط فيهم ما نشترطه فى هيئات التدريس بكليات الهندسة من الاشتغال بالأبحاث وتدريب الباحثين ، ومن الحصول على درجة الدكتوراه كى يكون مدرسا •

معنى ذلك أن طلاب المعاهد العـــالية تكون عندهم عادة فكرة واضـحة عن الاعمال التى سيلحقون بها ـ أو التى هم مؤهلون للالتحاق بها ـ بعد تخرجهم. وهم يمارســـون من التدريب ويحصلون من المعرفة ما يحقق فيهم المهارات المطلوبة . ولا يعيبهم أنهم لا يحيطون بتفصيلات المـادة أو المواد ذات العلاقة بمجال تخصصهم على النحو المتبع فى الجامعات . فهم ـ كما أشرنا ـ يعدون لوظيفة أو لعمل معين . والذى يعيبهم ـ أو يعيب اعدادهم ـ هو أى نقص فى المعرفة أو فى المهارة يؤدى الى قصور فى مستوى الأداء .

وقد يكون نشـاط المعهد العالى دائرا حول مواد ذات طبيعة أكاديميه تثير كثيرا من المشكلات التى تتطلب اجراء دراسات وبحوث بقصد الوصول الى حل لها ، أو تكوين رأى فيها . وقد يستطيع هذا المعهد أن يوفر لنفسه من هيئة التدريس ما يساعده على تكوين أقسام علمية تشغل نفســـها بالبحث وبتدريب الباحثين . وحينئذ قد يجد المعهد أنه من السهل أن يشغل نفسه بما تشغل به الجامعات نفسها ، وخاصة اذا توفرت فى أعضاء هيئة التدريس نفس المؤهلات والشروط التى ينبغى تحققها فى هيئة التدريس بالجامعات . وقد ينطلق المعهد فوق ذلك فى أن يهيىء لطلابه نفس المستوى العلمى الذى تحققه الجـامعات فى طلابها دون اخلال بتحقيق المهارات المطلوبة لسوق العمل . وحين يتوفر كل ذلك يكون من السهل على المعهد أن يأخذ الطابع الجامعى فى كل شىء حتى فى تنظيم الدراسات العليا من أجل الحصول على الماجستير والدكتوراه . وقد يبقى المعهد مستقلا حين يتهيأ له الوصول الى هذا المستوى ، وقد يتحول الى كلية جامعية اذا لم تعد هناك حاجة الى بقائه مستقلا أو بعيدا عن الجامعة .

فى ضوء ذلك يتضـــح أن ما يحدث أحيانا فى بلادنا من اطلاق اســـم « الجامعة » على عدد من المعاهد العـــالية لم تتطور فيها مستويات الدراســـة ، ولم تتوفر لها هيئــة التدريس اللازمة ، ولم تســـتطع استكمال وسائل البحث وأدواته أمور خاطئة تتنافى مع مفهوم الجامعة . نحن قد نفتح معهدا جديدا للدراســـة ، ونجعل التلاميذ يلتحقون به قبل أن يســـتكمل هيئة التدريس

جميعا • ولكننا ـ لكي ننشىء جامعة ـ ينبغي أن تستكمل أولا مبناها ومعداتها ومختبراتها ومكتبتها وكذلك هيئة التدريس اللازمة • ويتم ذلك كله قبل أن تفتح أبوابها لاستقبال الطلاب •

٢ ـ الجامعات :

هناك مجموعة من التصورات المتعلقة بالجامعة وأساتذتها وطلابها نمر بها فى ثنايا أحاديثنا العادية أو فى مطالعاتنا • وهى تصورات تبدأ بالمستويات العادية متدرجة فى نوعيتها ومدى شمولها حتى تصل الى المستويات الرفيعة التى يقدمها لنا صفوة المتخصصين • ويهمنا أن نقرر أن هذه التصورات المختلفة تلتقى ـ أو تكاد تجمع ـ على ضرورة توفر بعض الملامح المعينة • فمما تجمع عليه مختلف المستوياتفى فهمها للجامعة ووظيفتها أن الجامعة هى تلك المؤسسه التى تتبنى المستويات الرفيعة من الثقافة البشرية فتحافظ عليها ، وتضيف اليها ، وتقدم من ذلك الى الطالب الذى يلتحق بها ما يجعل منه انسانا مثقفا وشخصا مهنيا • ومن مواضع الاختلاف فى مستويات الفهم والتصور ما يتصل بالشخصية الجامعية ، ونعنى هنا من يصلح لأن يكون مدرسا أو أستاذا بالجامعة : هناك من يتصور أن مدرس الجامعة هو انسان استطاع أن يتابع الدراسة ، وأن يحصل وثيقة رسمية تشهد بنجاحه الدراسى فى مستويات ما بعد البكالوريوس • وبعد تعيينه فى درجة مدرس بالجامعة استطاع أن يقوم ببعض البحوث والدراسات التى استعان بها على الترقى فى مساره الأكاديمى حتى وصل الى درجة أستاذ • وأعلى من هذا التصور أن ننظر الى مدرس الجامعة باعتباره أحد القلة الذين برزوا فى دراساتهم التخصصية واستطاعوا أن يكونوا طلائع فى هذه الدراسة ، وأن يلموا بدقائق المعرفة فى ميادينهم الماما لا يتوقف عند حد الامتصاص لما هو موجود ، بل يتخطاه الى مستوى الابتكار والاضافة التى تساعد على تطوير الميدان • ويسمو قدر هذا الشخص كلما زاد وعيه أو درايته بحدود ما لا يعرفه ، بشكل يساعده على تطوير الذات وينعكس على مستوى الانتاج • ويرقى هذا الشخص الى وظيفة الأستاذ عندما يثبت بانتاجه أنه من القلة التى وصلت الى مستوى القمة فى مجال تخصصه •

وتأخذ جامعاتنا في واقعها بالتصور الأول • بل كثيرا ما نجد من الحاصلين على لقب « أستاذ » في الجامعات العربية من يصلح لتدريس مادة تخصصه ، وقد يصل في ذلك الى حد الامتياز ، ولكننا لا يمكننا اعتباره منتميا الى المستويات الرفيعة من الأساتذة ذوى النظريات الخاصة ، أو الذين يمكن أن يسهموا في تكوين مدرسة علمية أو فكرية ذات طابع متميز • وهـــذا لا ينفى أن بعض أساتذتنا يعتبرون ذوى ثقل علمي على المستوى العالمى ، وان كانت بلادنا لاتتيح لهؤلاء كثيرا من فرص الانطلاق الفكرى وحرية البحث العلمى • هل من الممكن أن نفصل الألقاب العلمية عن الدرجات المالية حتى لايتطلع الى الأستاذية من هو غير مؤهل لها ؟ •

ومن الحقائق التى نحب أن نقررها أمور ثلاثة : الأمر الأول أن كثيرا من الشخصيات التى تشغل الجامعة نفسها بدراستها ، وتفنى جزءا كبيرا من وقتها في متابعة دراسات أصحابها ، أو انتاجهم ، أو اتجاهاتهم الفكرية وآرائهم هى شخصيات أقوام لم تسنح لهم فرصة التدريس بالجامعات ، وفى بعض الأحيان لم تتهيأ الظروف لهم لكى يتلقوا نوعا من التعليم الجامعى•وهذا معناه أن الجامعة ـ ولو أنها مصدر من مصادر الثقافة الرفيعة ـ ليست المصدر الوحيد • ومعناه كذلك أن العمل الجامعى ليس دائرا حول محور من انتاج الأساتذة الجامعيين وحدهم • فالبحث العلمى أو الانتاج الفكرى ليس مقصورا على مؤسسة بعينها أو على جماعة بعينهم : من حق كل قادر على البحث أن يبحث • ومن حق كل انسان أن يدلى برأيه وأن ينقد رأى الآخرين • وعلى الجامعات أن تهتم بالمستويات الممتازة من الانتاج العلمى أو المعرفى بصرف النظر عن مصدر هذا الانتاج •

والأمر الثانى ـ وهو متصل بالأول ـ أن أساتذة الجامعات مهما بلغت رفعة مستواهم العلمى لن يكونوا الفئة الوحيدة التى وصلت الى هذا المســتوى في المجتمع • قد يكون هناك من يتســـاوى معهم ـ بل يتفوق عليهم في مجـــال تخصصهم ـ ممن يعملون خارج المحيط الجامعى • وهذا معناه أن الجامعات تمثل جانبا هاما من جوانب الحياة العلمية والثقافية في المجتمع ولكنها ليست

كل شىء فى هذه الحياة • والأمر الثالث أن كثيرا من الذين يصلحون للتعليم الجامعى – كطلاب – لم يتيسر لهم أن يشقوا طريقهم الى التعليم الجامعى ، بينما كثير من الذين تتهيأ لهم فرصة الالتحاق به لا يصلحون له • ومعنى ذلك أننا لا نستطيع أن نتخذ من التلمذة الجامعية وحدها مؤشرا يدل على الاستعداد الثقافى أو العلمى للتلميذ بالنسبة الى جمهور عمره •

٣ – وظيفة الجامعة :

يمكننا أن نجمل وظيفة الجامعة فى الاضطلاع بواجبات ثلاثة(١) : اعداد الطالب لحياة مهنية ، (ب) والبحث العلمى ، (ج) واعداد باحثى المستقبل • أما فيما يتصل باعداد الطالب لأن يكون مهنيا وعضوا فى حياة مهنية فاننا نجد أن هذه الناحية مسئولية جامعية أولى • فالمهنة تتطلب – فيما تتطلبه – الالمام بمعرفة متخصصة تحددها طبيعة المهنة ، على أن يصل الشخص فى مستوى المامه الى الحد الذى يساعده على أن يشق طريقه الى اكتشاف أسرار مهنته ، وعلى أن يكون ذا بصيرة واعية فيما يتصل بمواجهة المشكلات الميدانية التى تعترضه فى أثناء ممارسته لهذه المهنة •

والاعداد المهنى – أو العمل المهنى – يقتضى الالمام بمناهج جامعية أو عالية يتابعها الدارس عاما بعد آخر حتى يصل الى المستوى الذى يعتبره العرف الجامعى حدا أساسيا يستلزمه الترخيص بمزاولة المهنة • فالجامعة تخرج الأطباء والصيادلة والمحامين والقضاة والمدرسين ومن الى ذلك • وبعض هذه الطوائف قد استكملوا مقومات الجانب المهنى ، وتهيأ لتنظيمهم من القوة ما مكنه من تقرير المستويات اللازم توافرها فى أعضائه • فنحن مثلا نعرف ما لنقابة الأطباء أو لنقابة المحامين من القوة التى تمنع أى شخص من ممارسة المهنة قبل أن تدلى النقابة برأيها فى مؤهله ، وتضمه الى عضويتها • ولكننا فى الوقت نفسه نرى عجز نقابة المعلمين فى معظم أنحاء العالم عن أن تكون لها قوة مماثلة • ذلك أن التعليم الجامعى عجز عن أن يقوم بمفرده بالتوفية بحاجة المجتمع الى المعلمين الذين يعتبر عددهم ضخما فى كل مجتمع • ومن ثم بدأت

الجهات المسئولة تهيىء الوسائل الملائمة لظروفها لمعالجة هذا النقص . ولو أن الحكومات لجأت الى تطوير نوع من المعاهد العليا لاعداد المدرسين ، وهيأت له من المعدات ومن هيئة التدريس ما يوفر له مستوى شبه جامعى لاستطاعت هـــذه الحكومات أن توفر مقومات المهنة لوظيفــة التعليم . ولكن الواقع أن الوسائل التى استعانت بها الحكومات كانت دون هذا المســتوى . وكان أمرا غير غريب أن يكون انتاج هذه الوسائل أقل فى نوعه من انتاج التعليم الجامعى ، وأن يكون ذلك احدى العقبات التى تعوق التعليم عن استكمال مقوماته كمهنة . ونحن نشاهد أنه يكفى أن تصدر وزارة التربية أو احدى الجهات الرسمية فى البلاد العربية قرارا بتعيين أحــد الأشخاص لممارســة تعليم التلاميذ فى المدارس ، فيكتسب هذا الشخص حق الانتماء الى النقابة ان وجدت ، ونرى أنه اذا قام الطبيب بتدريس اللغة العربية لم يقف دونه حائل ، بينما اذا تجاسر أحد على ممارســة أى جانب من جوانب الطب ــ مهما كانت الفــكرة عن سهولته ــ دون أن يكون مؤهلا اعتبر ممارسا للمهنة بدون ترخيص وخضــع لاجراءات قانونية تقضى بالعقاب .

وفيما يتصل بالبحث العلمى نشير الى أن العلم يزدهر فى الجــامعة نتيجة لأبحاثها . واذا ماتت الأبحاث النظرية والعملية فى جامعة ما تحولت الى مؤسسة فضولية تتطفل على ما وصل اليه البحث فى غيرها من المؤسسات ، وتقدمه تقديما لاروح فيه لابتعاده عن جوها ، ولأنها لا تستطيع أن تقدم من الدراســة مــا ما يؤكد أو يهز ما استطاع الغير أن يصل اليه . وليس معنى ذلك أن كل جامعة ينبغى أن تقتصر ــ فيما تقدمه لطلابها ــ على أبحاثها المحلية ، فهذا أمر لا يمكن أن يكفى لتهيئة الجو العلمى وتطوير النهضــة العلمية ، ومن هنا كان تبــادل الخبرات بين الجامعات أمرا بالغ الأهمية فى ذلك . ولكن الذى نعنيه هو انه لا يصح لهيئة التدريس فى جامعة ما أن تعفى نفسها من متاعب الاســـهام فى البحث العلمى لأن ذلك معناه أنها قد أعفت نفسها من الوجــود كهيئة جامعية حقيقية .

وأما ما يتصل بالوظيفة الثالثة ــ وهى اعداد باحثى المستقبل ــ فأمر يتوقف

تماما على نجاح الجامعة فى وظيفتها الثانية . فالجامعة النـــاجحة فى تهيئة جو البحث العلمى يمكنها أن تدرب فى هذا الجو جماعة من شباب الخريجين الذين تتوفر فيهم القدرة والاستعدادات والسمات المزاجية التى تمكنهم من متابعـــة البحث ، وتهيىء لهم طريق النجاح فيه . قد يستطيع أى خريج ـ عن طريق الصبر والدأب واليقظة الذهنية ـ أن يجمع ويسجل الكثير من الحقـــائق ، ويستطيع أن يركب مما يصـــل اليه بحثا غير عديم القيمة ولو أن ذلك قـــد يستغرق زمنا طويلا فى بعض الميادين . ولكن البحث الجيد يتطلب عقليـــة ابتكارية تلمح عناصر النظام بين المواد المهوشة ، وتستطيع أن تصوغ فرضيات تدل على استنارة ، ويســـهل وضعها موضع الاختبار . على قدامى البـــاحثين والمبرزين فى البحث من أعضاء الهيئة التدريسية أن يعملوا على اكتشاف هـــذا النوع الثـــانى منذ مرحلة البكالوريوس ، وأن يشجعوهم على متابعة البحث والدراسة ، وأن يأخذوا بيدهم ويقدموا اليهم خبراتهم فيما يتصل بتحســس المشـــكلات وتحديدها وكيفية جمع المعلومات اللازمة لدراســـتها ، وتدوين الملاحظات ، وتقويم مدى مناســبة ذلك لحل المشكلة . كما ينبغى أن يقـــدم أعضاء الهيئة التدريسية للناشئين من طلاب البحث عونهم وارشادهم فيمايتصل بتصميم التجارب لتصفية بعض الحقـــائق والمواد أو اختبار بعض الفروض . وكذلك فيما يتصل ببناء الأجهزة أو تطويرها أو ادارتها ، وفيما يتصل بالالمام بما دون حول الموضوع أو المشكلة ، ثم فيما يتصل بالطريقة التى يقدم بهـــا نتائجه بحيث يستطيع غيره أن يفهمها وينتفع بها . والبحث فى زماننا يعتبر أهم منشط فى الحياة الجامعية . وليس الآن لجامعة أن تتقاعد عن هذا النشاط الذى يتكلف كثيرا ، ويرهق ميزانية الجـــامعة ، ثم يكون عائده فى الغـــالب لغير الجامعة . ولكن الذى يخفف العبء على الجامعة ـ وخاصة فى الدول المتقدمة ـ أن بعض المؤسسات الصناعية والجهات الخيرية والحكومية والمنظمات الأخرى تقوم بتمويل بعض الأبحاث والمشروعات ، وتعتمد بعض المنح لطلاب الدراسات العليـــا (١) .

(1) cf. Jose Ortega Y. Gasset, **Mission of the University,** (London 1963), third impression.

على هذه الوظائف الثلاث العامة التى أشرنا اليها يلتقى العرف الجامعى فى جميع انحاء العالم • وهى وظائف لا يختلف عليها الجامعيون أينما وجدوا ولو انهم قد يختلفون فى مستوى الاستجابة لمتطلباتها • ولكن ذلك ليس معناه أن الحياة الجامعية فى بلد ما تسير بمعزل عن حياة المجتمع ، وتحصر نفسها فى زاوية الاستجابة للاطار العالمى دون أن تأبه للواقع المحلى الخاص • فى كل مجتمع تقاليد سياسية واجتماعية واقتصادية تعكس نفسها على الحياة الجامعية ، وتؤثر فى تنظيم الجامعة والعمل الجامعى • قد لا تظهر هذه الانعكاسات واضحة – على الرغم من وجودها – فى الدول التى تعيش تحت نظم اجتماعية مرنة ، أو بعبارة أصح نظم لا يمكن أن نضع لها معالم واضحة محددة تماما • ويمكن لتوضيح هذه الانعكاسات بشكل أفضل أن نأخذ مثالا من الدول التى تعيش تحت أيديولوجيات ذات معالم ثابتة محددة • ولعل أفضل مثال يمكن أن نأخذه فى ذلك التعليم الجامعى فى الاتحاد السوفييتى ، باعتباره من الدول التى تبنت نوعا من هذه الأيديولوجيات الثابتة المحددة لفترة طويلة ، وقطعت فى تطبيقه شوطا بعيدا •

تشير المادة ١٢١ من دستور الاتحاد السوفييتى الى أن التعليم العالى يهدف الى اعداد جماعات متضلعة فى أحدث ما وصل اليه العلم ، ملمة بالاشتراكية العلمية ، مستعدة للدفاع عن بلادها ، متجهة فى اخلاص لبناء المجتمع الشيوعى • واذا كانت هذه الأهداف قد أوردها الدستور بصورة مجملة للغاية ، فاننا يمكننا أن نجدها بصورة مفصلة فى لائحة النظام الأساسى لمعاهد التعليم العالى «Statute on the higher schools of the U.S.S.R.» التى اعتمدها مجلس الوزراء فى عام ١٩٦١ • وتقدم هذه اللائحة أهداف التعليم فى الجامعات والمعاهد العليا على النحو الآتى :

١ – تدريب ذوى المستويات الرفيعة من المتخصصين المتشربين للماركسية اللينينية ، والوصول بهم الى حد التضلع فى الالمام بأحدث مكتشفات العلم والتكنولوجيا على المستويين السوفييتى والعالمى ، بحيث يكونون خبراء فى شئون الانتاج ، قادرين على استخدام التكنولوجيا الحديثة الى أقصى حد ، وقادرين كذلك على الاسهام فى ابتكار تكنولوجيا المستقبل •

٢ ـ القيام بالأبحاث التى تساعد على حل المشكلات المتصلة ببناء الشيوعية .
٣ ـ تأليف الكتب الدراسية وانتاج الوسائل المعينة على الدراسة ذات المستوى الرفيع .
٤ ـ تدريب المدرسين ، وتدريب الباحثين .
٥ ـ تهيئة تدريب رفيع للمتخصصين من خريجى التعليم العالى الذين يعملون فى مختلف ميادين الاقتصاد القومى ، والآداب ، والتربية ، والخدمات الصحية .
٦ ـ نشر المعرفة العلمية والسياسية بين الجماهير .
٧ ـ دراسة المشكلات المتصلة بالانتفاع بالخريجين ، وتدريبهم لرفع مستوى كفاءتهم .

هذه الأهداف بدورها مجملة ، ولكنها توضح نظرة السلطة الى خريجى الجامعات فى الاتحاد السوفيتى على انهم طليعة فى بناء المجتمع الجديد ، وقادة فى مختلف الميادين التى يعملون فيها . ان عمل الخريجين هناك لا يقف عند حد ممارستهم لمهاراتهم التخصصية ولكنه يتجاوز ذلك الى حد النشاط السياسى . المفروض أن كلا منهم قد درس الأفكار السياسية للنظام القائم وفهمها وتقبلها وعليه بعد ذلك أن يسهم فى نشرها وفقا لتفسيرات الحزب الشيوعى . واعطاء أهمية كبيرة للدور الذى يمكن أن يقوم به خريج الجامعة فى الحقل السياسى أدى الى تضمين المناهج الجامعية برامج تفصيلية واسعة عن النظرية السياسية فى الماركسية اللينينية لكل الطلاب بصرف النظر عن تخصصاتهم ونوع المستقبل الذى ينتظرهم (٢) .

ونحن بشىء من التحليل البسيط للأهداف السبعة التى يسعى التعليم الجامعى

---

(2) a — G. Z. Bereday and others, (edited) **The Changing Soviet School,** P. 271, b — N. Grant, **Soviet Education,** (a pelican Original, 1968), revised edition, pp. 111 — 112, c — V. Zhamin, **Education in the USSR : its Economy and Structure,** (Moscow, 1973), pp. 77ff.

والعالى فى الاتحاد السوفييتى الى تحقيقها نجد أنها لا تذهب بعيدا عن الوظائف الثلاث المتعارف عليها بالنسبة للتعليم الجامعى • ولكن الذى حدث تحت هـذا النوع من الحياة الموجهة هو ربط التعليم الجامعى بحاجات الدولة والمجتمع ربطا يؤدى الى أن تسهم الجامعة اسهاما مباشرا فى بنـــاء البلاد وتشكيل مستقبلها • ونعتقد اننا فى البلاد العربية بحاجة الى اجابة شافية عن سؤالين يمكن ايرادهما فى هذا السياق : أنستطيع أن نراجع نظامنا الجامعى ونبحث الى أى مدى يوفى بالوظائف الثلاث المتواضع عليها فى العرف الجامعى ؟ أيمكننا أن نختبر مدى الاتصال بين الحياة الجامعية فى بلادنا وحياة مجتمعاتنا وحاجاتها ؟ علينا أن نقوم بالاجابة عن هذين السؤالين باعتبار أن هذه الاجابة تمثل جزءا رئيسا من التقويم لواقعنـــا •

والواقع أن الظروف الراهنة للجامعات العربية تحـــول دون قيـــام هذه الجامعات بوظائفها بصورة فيها شيء من الكمال • فمنذ منتصف الستينيات حدث توسع كبير فى انشاء الجامعات • وفى بعض البلاد ـ كما هو الحال فى العراق ومصر ـ أدى انشـــاء الجامعات الجديدة الى التأثير فى حجم هيئات التدريس بالجامعات التى كانت موجودة قبل التوسع ، اذ انتقل بعض أعضـــاء هيئـــة التدريس للعمل بالجامعات الجديدة • كما أن الجامعات الجديدة اعتمدت كذلك على عون أساتذة الجامعات القديمة فى القاء المحاضرات • وهذا معنـــاه زيادة العبء على أعضاء هيئة التدريس بشكل قد يؤثر فى قدرتهم على ملاحقة التطورات التى تحدث فى مجالات تخصصهم ، كما أنه لا يتيح لهم كثيرا من الوقت لاجراء البحوث أو للاشراف على طلبة الدراسات العليا •

وجميع البلاد العربية تعمل على توفير تعليم جامعى داخل حدودها • وفى بعض هذه البلاد توجد جامعات يعمل بها أساتذة ينتمون جميعـــا ـ أو ينتمى معظمهم ـ الى بلاد عربيـــة أخرى • وقد يبدو ذلك وكأنه مظهـــر من مظاهر التعاون بين البلاد العربية • ولكن المشكلة تكمن فى أن هؤلاء الأساتذة يعملون فى هذه الجامعات لفترات زمنية لا تصل فى الغالب الى خمس سنوات • وهـذا معناه عدم وجود هيئة ثابتة فى كل قسم تعتبر مسئولة عن المســـتوى العلمى فى

المواد التى يشرف عليها هذا القسم • ومعناه أن صلة الخريجين بجامعاتهم ستكون ضعيفة نظــــرا لرحيل أساتذتهم وحلول آخرين ــ ممن لا يعرفهم الطلاب ــ محلهم • ثم معناه أن البحث العلمى والدراسات العليا من الأمور التى لن تستقر ولن تأخذ شكلا معينا • والواقع أن الاعتمـــاد الكلى ــ أو شبه الكلى ــ على الأساتذة المغتربين غير المستقرين أمر غير مألوف فى المحيط الجامعى ، وغير متعارف عليه فى انشاء الجامعات •

واذا لم تتيسر للجامعات هيئات تدريس ثابتة لم تستطع القيام بوظائفهـــا ، ولا يتهيأ لها أن تعطى درجاتها العلمية استقلالا لعدم وجود هيئة مسئولة عن المستوى العلمى الذى تقدمه الجامعة فى مواد الدراسة • ولذا يكون الاجراء الأمثل فى هذه الظروف ربط الجامعات الناشئة ببعض الجـامعات العربية التى اكتملت فيها مقومات التعليم الجامعى ، والتى تكون بمثابة الجامعة الأم لتلك الجامعات الناشئة • ويلتزم العاملون فى الجامعة الناشئة بمستويات الجامعة الأم • وتضطلع الجامعة الأم برعاية المستوى العلمى ، وتكون مسئولة عن توفير هيئة التدريس ، وعن العمل على توفير المقومات التى تساعد الجامعة الناشئة على الاستقلال ، وعلى أن تتكون لها شخصيتها العلمية المستقلة • ومعنى هذا أن الدرجات العلمية فى فترة النمو الأولى لهذه الجامعات الناشئة ستصدر عن الجامعة الأم ذات المستوى المتعارف عليه والمعترف به •

والحقيقة أن اطلاق اسم الجامعة على منشأة ليست لهـا هيئة تدريس ثابتة ، ولم تستكمل المقومات التى تعينها على أداء الوظائف الجامعية المتعارف عليها هـو اطلاق فيه تجوز كبير • وما يتم فى محيط الجامعات العربية من اعتراف بجامعة على هذا الوضع ــ بل ما يتم أحيانا من الاعتراف بالجامعة فور انشائها أو بعـد انشائها بأشهر قلائل ــ ليس أكثر من مجرد مجاملة فى أمر لا يتسع للمجاملات فالاعتراف عادة يتم بعد أن تخرج الجامعة بعض الطـــلاب بالدرجة الجامعية الأولى على الأقل • وحينئذ يبحث مســـتوى الطلاب ومؤهلاتهم عند دخـــول الجامعة ، ثم يبحث مستوى هيئة التدريس الثـــابتة بالجامعة ، ونســـبتها الى

الاحتياجات الحقيقية ، ومستوى التدريس ، ومتطلبات الحصول على الدرجة الجامعية وما الى ذلك مما ينعكس انعكاسا مباشرا على مستوى المتخرجين •

ولقد أشرنا من قبل الى أن الجامعة لا تبدأ بطلاب تحاول أن توفر لهم من يعلمهم ، وأن توفر لهم أدوات التعليم والمختبرات والمكتبات • ولكنها تستكمل أولا معداتها وهيئات التدريس فيها ، وتضع خطط العمل ثم تختار الطالب المناسب •

٣ ـ طالب الجامعة :

يكاد كل طالب في الدول العربية يعتبر نفسه مستحقا لمكان فى الجامعة بمجرد نجاحه فى اتمام الدراسة الثانوية أيا كان مستواه التحصيلى • والجامعات فى الدول العربية من جانبها تأخذ بنتائج الطلاب فى امتحان اتمام المرحلة الثانوية ، وتعتمد عليها فى اختيار من تريد لمتابعة الدراسة • ونحن لا يمكننا أن ندعى أن الجامعات عندنا قد أسهمت اسهاما جادا فى تحديد المستوى الذى ينبغى أن يصل اليه الطالب فى نهاية المرحلة الثانوية ، كما لا نستطيع أن ندعى أن هذه الجامعات قد قامت فعلا ببحث هذا المستوى وتبينت صلاحيته لمتابعة الدراسة الجامعية • ومن المشكلات التى نعانى منها بالنسبة للطلاب الذين أكملوا دراستهم الثانوية أنهم لم يجدوا فى مرحلة التعليم الثانوى نوعا من الارشاد أو التوجيه الذى يساعدهم على تحديد المسار المناسب • ونتيجة لذلك نجد أن عددا غير قليل منهم قد حدد اتجاهه العلمى أو الأدبى على ما تصوره أو تصوره له غيره ـ ممن يثق الطالب برأيه ـ من الفرص المتاحة لكل من الشعبتين ، لا على أساس استعداد الطالب أو تفوقه فى ناحية أكثر من ناحية • ثم ان هذا الطالب فى اختياره للكليات التى يرغب فى الالتحاق بها يختار ما يتصور أن فرص العمل المتاحة لخريجيها أحسن من غيرها • وكان ذلك من جملة العوامل التى تجعلنا نجد أن كثيرا من المتفوقين فى الشهادة الثانوية يلتحقون بكليات يكونون فى الذيل بين خريجيها •

ويتزاحم الطلاب على الكليات المختلفة ، ويتيح هذا التزاحم لبعض الكليات اختيار أعلى مستوى من المتقدمين • واقتضى التيسير على الطلاب أن يصرح لكل

طالب باختيار عدد من الكليات المختلفة ، وظهر بالتالى - كما هى الحال فى جمهورية مصر العربية والجمهورية العراقية - ما سمى بمكاتب التنسيق • وهى مكاتب تنسيق قبول هؤلاء « الصالحين لأكثر من كلية أو أكثر من تخصص » وفقا لما تسمح لهم به درجاتهم • قد تدل أول رغبة للطالب على انه يريد التخصص فى المحاسبة وادارة الأعمال ولكن ينتهى به الأمر الى القبول بقسم اللغة العربية • وقد تكون أول رغبة لطالب آخر متصلة بكلية الهندسة ثم ينتهى به الأمر الى الطب البيطرى • ولا نريد أن نستطرد بذكر تأثير ذلك فى مستوى العمل الجامعى أو مستوى الكفاءة المهنية حتى لا نبتعد عن سياق البحث •

لسنا وحدنا الذين يعانون من سياسة فتح الباب لكل من أكمل دراسته الثانوية ، ولكن اذا أردنا أن نقارن أنفسنا بحال بعض الحريصين على مستوى العمل الجامعى وعلى مستوى الكفاءة المهنية فاننا يمكننا أن نقدم مثالين من دولتين يختلفان فى نظامهما الاجتماعى ، احداهما بريطانيا والأخرى هى الاتحاد السوفيتى •

ففى بريطانيا نجد أن النظام يقضى منذ عام ١٩٥١ امتحان عام يتقدم اليه عادة طلاب المدرسة الثانوية الأكاديمية «Grammar School» لاجتياز المستوى العادى «Ordinary Level» فى بعض المواد فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية «General Certificate of Education» ثم يتقدم لاجتياز المستوى الرفيع «Advanced Level» فى بعض المواد • والتلميذ يمكنه - كما شرحنا فى ثنايا الحديث عن المدرسة الثانوية الأكاديمية بانكلترا - أن يتقدم لامتحان الشهادة الثانوية عادة من سن السادسة عشرة ويكمل متطلبات الالتحاق بالجامعة فى سن الثامنة عشر • فهو يمكنه مثلا أن يحصل على الشهادة الثانوية فى مادة واحدة من المستوى العادى • ثم يدخل الامتحانات بعد ذلك لاضافة مواد أخرى من المستوى العادى أيضا أو من المستوى الرفيع أو من كليهما • وتختلف عدد المواد اللازمة للالتحاق بالجامعات وفقا لما تتطلبه الكليات وأقسام الدراسة • وأدنى المتطلبات لبعض أنواع الدراسة يتمثل فى النجاح فى اللغة الانكليزية وفى أربع أو خمس مواد أخرى منها اثنتان على الأقل من المستوى الرفيع • والمواد التى يختارها

الطالب للامتحان تتصل بما يريد أن يتخصص فيه بعد ذلك • ويتحدد المستوى الرفيع فى كل مادة وتجرى امتحاناته وتصحيحه تحت اشراف الجامعات • وعلى الرغم من ذلك نجد أن النجاح ـ بل التفوق ـ فى المستوى الرفيع ليس كافيا لضمان مكان للطالب كى يدرس فى احدى الجامعات • فجامعتا أكسفورد وكمبردج لهما بعد ذلك متحان دخول تعقده كلياتهما وتعول عليه فى اختيار الطلاب • وتثق الكليات بنتائج امتحاناتها فهى التى تضع هذه الامتحانات وتصححها ، وهذه الامتحانات تحاول الكشف عن العينات المناسبة من الطلاب لا من ناحية التحصيل فحسب ، بل كذلك من ناحية المقدرة التفكيرية والعقلية الناقدة الفاحصة •

أما فى سائر الجامعات البريطانية فهناك معايير ثلاثة : نتائج امتحان المستوى الرفيع ، والتقريرات السرية التى يكتبها مديرو المدارس عن التلاميذ ، ثم المواجهة الشخصية «Interviews» ويرى البريطانيون أن نتيجة امتحان المستوى الرفيع ذات علاقة ايجابية بمستوى نجاح الطالب فى درجته الجامعية بعد ذلك • أما تقريرات مديرى المدارس فتتوقف الى حد ما على نوع المديرين ، وعلى الصراحة ومدى الاخلاص فى كتابتها • وأما المواجهة الشخصية فهى فى الحقيقة وسيلة يرى البريطانيون أنها ليست كاملة الدقة ، فالطالب قد يعجز عن تقديم نفسه وفقا لمستوى كفاءته ، والذين يديرونها ليسوا دائما خبراء فى أسلوبها بحيث تكون النتائج التى يصلون اليها مضبوطة • وتميل الجامعات البريطانية الى التخفف من استعمال هذه الوسيلة حاليا ، فلم تعد لها درجة الشيوع والأهمية التى كانت تحظى بها قبل ذلك •

كان كثير من الطلاب البريطانيين يقعون فى حيرة مشوبة بشىء من القلق أو عدم الاستقرار فى فترة البحث عن احدى الجامعات • وكان عاديا أن يتقدم الطالب لأكثر من جامعة باحثا عن مكان له • ومن الأمور التى شاعت تقدم الطالب لست أو سبع جامعات فى وقت واحد • فالمنافسة قوية ، والأماكن أقل من أن تتسع للطالبين • وترتب على ذلك صعوبات ادارية وتنظيمية بالنسبة لبعض الجامعات ، وخاصة حين يقبل الطالب فى أكثر من جامعة • وقد اقتضى

الأمر أن اتفقت الجامعات على أن تنشيء في عام ١٩٦٠ مجلســـا مركزيا للقبول بالجامعه (٣) «Universities Central Council on Admission» ولم يكن لانشاء هذا المجلس تأثير في حق الطالب في أن يذكر الجامعات التي يرغب في التقدم اليها مرتبة حســـب أفضليتها في نظره • كما لم يكن لانشـائه تأثير في حق الجامعات في تحـــديد الشروط التي ينبغي توفرها في الطلاب الذين يلتحقون بها • وواضح أن انشاء ذلك المجلس يساعد على اعطاء صورة عن ملء الأماكن في مختلف الجامعات ، كما يمكن من اعطاء بيانات احصائية دقيقة عن المتقدمين للالتحاق بالجامعات • ولكن بعض الجـــامعات لم تنضم اليه الا بعد فترة من انشائه ، ولم تنضم اليه الجامعتان القديمتان ـ أكسفورد وكمبردج ـ الا في عام ١٩٦٦ •

أما كيف يتخذ الطلاب قراراتهم بالجامعات التي يريدون الالتحاق بهـــا أو يفضلونها فأمر يستحق نوعا من الاشارة • فالطالب البريطاني يسمع نصائح عامة من بينها أنه ينبغي ألا يتبلد فيختار أقرب الجامعات الى بيته أو حيث تعيش أسرته • يتبادل الطلاب هذه النصيحة ، ويسمعونها من مدارسهم وأحيانا من ذويهم • ومن هنا نجد كثيرين من الطلاب يستبعدون من مجـــال اختيارهم الجامعات القريبة ، ثم نجد أن اختيار الطـــلاب يتأثر بآراء المدرسين المقربين اليهم ، وبنصائح مديري المدارس ، وأفكار الآباء • كذلك يتأثر الطالب بمـا يقرره المتخصصون في المواد التي يريد أن يتخصص فيها ، وبما يسمعه من الطلاب الذين سبقوه عن الجامعات التي التحقوا بها • ثم يتأثر كذلك بما يكون لديه من أفكار ـ تتسم عادة بعدم النضج أو بشيء من عدم الوضوح ـ عن مركز احدى الجامعات وسـمعتها العلمية أو عن مدى استعدادها ونوع معاملهـــا ومختبراتها (٤) •

---

(٣) الذي قرر انشاء هذا المجلس لجنة المنح الجامعية في بريطانيـــا •

(4) a — Sir James Mountford, British Universities, (London, 1966), pp. 91 — 95, b — J.D. Koerner, **Reform in Education, (London 1968)**, pp. 207 — 212, c — Barbara B. Burn, and others, **Higher Education in Nine Countries,** (New York, 1971), pp. 59 — 60.

فاذا ما انتقلنا الى الاتحاد السوفييتى وجدنا منافسة حادة وتزاحما عنيفـــا على الجامعات • من حق كل طالب تابع دراسته حتى أكمل المدرسة الثانوية العامة «Secondary general educational polytechnical school» وحصل على شهادة اكمال الدراسة الثانوية ويسمونها شـــهادة الجـــدارة «Attestation of Maturity» أن يتقدم للالتحاق بالجـــامعة • ومن حق كل طالب أكمل المدارس الثانوية المتخصصة «Secondary specialized schools» أن يتقدم كذلك للالتحاق بالجامعة • ولكن هناك حقيقتين ينبغى أن نقررهما : الأولى أن تقرير حق الالتحاق بالجامعة لخريجى المدارس الثانوية المتخصصة قائم على أساس أن هذه المدارس تقدم لتلاميذها مواد الثانوية العامة بالاضـافة الى المواد الدراسية اللازمة لتخصصهم النوعى • وبعض المدارس الثانوية الفنية هناك تنظيم الآن دراسة فى مواد المدارس الثانوية العامة حتى تهيىء لتلاميذها فرصة التقدم للالتحاق بالجامعة بعد النجاح فى هذه المواد • والأمر الثانى أن الأماكن المتاحة للطلاب الجدد فى الجامعات السوفييتية أدنى بكثير من عدد الصالحين لمتابعة الدراسة الجامعية • وحسبنا أن نشير الى أن القبول فى بعض الجهات حاليا يستوعب ثمن المتقدمين ، ولو أنه قد يرتفع فى جهات أخرى الى حد استيعاب الثلث • وليس معنى ذلك أن حجم التعليم الجامعى فى الاتحـــــاد السوفييتى هزيل ، وحسبنا أن نعرف أن عدد طلاب التعليم العالى فى عام ١٩٧٣ كان ٤٦٠٠٠٠٠ من الطلاب الذين يدرسون فى الجامعات والمعاهد العالية •

ويسير القبول وفقا لنتائج امتحان المسابقة • ويحق للطالب أن يتقدم لهذا الامتحان عاما بعد آخر ما دامت سنه دون الخامسة والثلاثين • والامتحان فى هذه المسابقة له متطلبات عامة ومتطلبات تتصل بميدان التخصص • ففيما يتصـــل بالمتطلبات العامة نجد أن هنـــاك مواد ينبغى أن يمتحن فيها كل طالب أيا كان التخصص الذى اختاره وهذه المواد هى اللغة الروسية وآدابها ، فاجادة اللغة القومية أول شرط ينبغى توفره فيمن يريد أن يكون جامعيا أو مهنيا ، ولغــة أجنبية تعتبر اجادتها للمهنى بمثابة نافذة يطل منها باستمرار على ما يجد فى ميدان تخصصه وراء حدود بلاده ، ثم اللغة المحلية بالنسبة للطلاب من الأقاليم

غير الروسية بالاتحاد السوفييتى • وفيما يتصل بالمتطلبات المتصـــــلة بميادين التخصص نجـــد مثـــلا أن الطلاب الذين يريدون التخصص فى الآداب أو القانون يمتحنون فى التاريخ والجغرافيـــا ، وأن الذين يريدون التخصص فى العلوم أو فى الهندسة يمتحنون فى الفيزياء والكيمياء والرياضيات، وهكذا • والامتحانات تحريرية وشفوية • وتجرى كل كلية امتحان المسابقة للدخول اليها على مسئوليتها • ومن ثم يحدث التفاوت فى درجة صعوبة امتحان المسابقة بين الكليات وخاصة ذات التخصصات المختلفة ، فامتحان القبـــول لدراسة المواد الهندسية مثلا يكون فى العادة أصعب من امتحان القبـــول لدراسة المواد الزراعية •

كثير من الطلاب يرجعون من جولتهم فى هذه المســـابقة مخيبى الآمال • وهؤلاء يلتحقون بالأعمال الزراعية أو الصناعية وما اليها ليعملوا ، ويتابعـــوا الدراسة والاستعداد لجولة أخرى فى وقت فراغهم • وطبيعى أن يفيدهم ذلك• ومن هنا نجد أن معظم الذين يقبلون فى الجامعة الآن هم ممن مارسوا العمل سنتين أو أكثر بعد اكمال دراستهم الثانوية• أما من يقبلون مباشرة من التعليم الثانوى فيبلغون حوالى ٢٠٪ ، وهم عادة أعلى التلاميذ كفاءة بين زملائهم • ومما ساعد على اتاحة فرصة أكبر لذوى الخبرات الاضافية بعد المرحلة الثانوية أنه فى حاله تعادل التلاميذ فى امتحان المسابقة يفضل من لديهم تزكية من الحزب أو منظمات الناشئة «Komsomol» أو نقابات العمال «trade unions» أو مديرى المصانع ، ومن خدموا فى القوات المسلحة أو أمضوا سنتين يعملون فى الزراعة أو الصناعة • والروس يؤمنون بأن التلميذ الذى ينتهى من المدرسة الثانوية لا يكون قد حصل من النضج ما يهيىء له أن يكون دقيقا فى اختيار المهنة التى تناسبه ، وهم يرون أن التلميذ الذى يذهب للعمل سنتين تعمق نظرته الى الحياة ويكتسب من الخبرة ما يساعده على تحديد مستقبله بشكل أدق (٥) ويبدو أن هذا الاعتقاد صحيح لأن الدراسة العليا فى الاتحاد السوفييتى بالغـــة الدقة فى التخصص من السنوات الأولى ، وتخصصاتها ضيقة جدا ، ويمكن أن نشير على

---

(5) Bereday and others, **op. cit.**, p. 274.

سبيل المثال الى أن معهد موسكو البوليتيكنيكي «All-Union Polytechnical Institute» يقدم ٥٧ فرعا تخصصيا فى الدراسات الهندسية (٦) •

ان الجامعات تنتقى من الطلاب من تراهم صالحين لمتابعة مستويات الدراسة الرفيعة • واذا ضاقت أماكنها عن استيعاب جميع الصالحين اتجهت الى انتقاء أصلحهم • والجامعات وحدها هى التى تعرف من الصالح للدراسة بها ، ولها الحرية فى أن تحدد الصالح أو الأصلح بالطريقة التى تراها وتتحمل مسئوليتها على نحو ما أشرنا اليه فى المثال البريطانى والمثال السوفييتى • وليس من الصواب أن تتناسى الجامعات مستواها ، وأن ترضى بطلاب يرغمونها على النزول الى مستواهم لتبدأ بهم من حيث هم واقفون • ثم ليس من الصواب عزل الجامعات عن تقرير المستوى الذى ينبغى أن يصل اليه الطلاب فى نهاية المرحلة الثانوية ، ان الشباب فى الدول العربية يضغط ويلح على الالتحاق بالجامعات ، وأمام الضغط تقبل هذه الجامعات من الاعداد ما لا طاقة لها بايوائه ولا تتسع له جنباتها ، وجامعاتنا مسلمة كل التسليم بالدرجات التى يحملها التلاميذ على أوراقهم كأنما المستوى فى التعليم الثانوى ، وطريقة الامتحان ، وطريقة تقدير الدرجات من الأمور التى لا يتسرب اليها الشك • ألدينا عذر فى ذلك ؟ ألدينا من خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ما يجعلنا نتوسع ونرهق الجامعات بعدد ضخم من شتيت المستويات ؟ ألدى أى جامعة فى البلاد العربية من هيئات التدريس ما تستطيع معه أن تكون جامعة أعداد كبيرة دون أن يهتز مستواها فى أدائها لوظائفها ؟ لقد كثرت الشكوى من ازدحام الجامعات ، ومن ضيق قاعات المحاضرات عن أن تستوعب طلابا ، ومن تعذر رؤية المحاضر وسماعه ، ومن الأجهزة المحدودة ، ومن قصور المختبرات عن التوفية بحاجات الطلاب (٧) • ان مبانينا وامكاناتنا العلمية محدودة • وان نصيبنا من أعداد هيئة التدريس محدود •

(6) Deineko, M., **Public Education in the U.S.S.R.,** (Moscow, n.d.), p. 189.

(٧) انظر مثلا : **الأهرام** ، ١٩٧٦/١/١٩ •

٥ ـ هيئة التدريس بالجامعة :

تمنح الجامعات العربية الدرجة الجامعيه الاولى ـ وهى البكالوريوس او الليسانس ـ على مستويات أربعة تبدأ من القمة الى القاعدة على هذا النحو : (ممتاز ، جيد جدا ، جد ، مقبول) • واذا كانت الجامعة دقيقة فى معاييرها تتحرى الموازين التى تكشف حقيقة مستوى الطلاب ، وتقرر الفروق بينهم ـ وهذا هو الغالب ـ فان الفرق بين قمة الخريجين وقاعدتهم يكون فرقا كبيرا لكننا لا ننكر أن نواحى ضعف قد ظهرت بين بعض المتفوقين حين خرجوا الى ميدان العمل المتصل بتخصصاتهم ، ولكن هذا البعض لم يكن ـ بحسب ملاحظتنا العادية ـ سوى قلة من المتفوقين • ونحن أيضا لا ننكر أن بعض الذين تخرجوا فى ذيل قائمة الناجحين قد استطاعوا أن يثبتوا أنهم ممتازون فى تخصصاتهم وان لهم عقلية ابتكارية ، ثم حققوا من النجاح والظهور ما يدل غالبا على أن تخلفهم فى مستوى الدرجة الجامعية يرجع الى عوامل بعيدة عن مستوى الاستعداد ، ولكن هذا البعض ـ بحسب ملاحظتنا العادية ـ لم يتجاوز حد الندرة • ثم ما يتصف بالقلة أو الندرة لا يصح أن يتخذ منه أحد معولا يهدم به الأسس ، أو يقضى به على العرف الجامعى •

ومن بين المتفوقين فى الدرجة الجامعية الأولى تنتقى الجامعات عادة بعض من تأنس فيهم القدرة على متابعة البحث ، فترعاهم ـ أو يرعاهم القسم الذى يلتحقون به ـ حتى يتأهل كل منهم ويصل الى المستوى الذى يصلح معه لعضوية هيئة التدريس • هذا تقليد جيد ، ولكن ما حظنا منه ؟ للاجابة عن ذلك نشير الى أنه قد بدأ مولد الجامعات العربية الحديثة بمولد الجامعة المصرية الأهلية فى عام ١٩٠٨ • وفى عام ١٩٢٥ وضعت الحكومة المصرية يدها على هذه الجامعة التى لا تزال باقية معروفة الآن باسم جامعة القاهرة • وقد نما فيها تقليد بالنسبة لاعداد هيئة التدريس بها سارت عليه حتى اندلاع الحرب العالمية الثانية • كان أوائل الطلاب يعينون معيدين بأقسام الكليات التى تخرجوا منها ، وكانت هذه الأقسام تهيىء للمعيدين مجال البحث والدراسة وفقا لما تسمح به ظروف كل قسم • وما كانت ظروف الأقسام آنئذ تسمح بدراسة أكثر من

الماجستير الا فى فروع محدودة معدودة . ومن هنا كان المعيد يرسـل الى الخارج بعد الحصول على الماجستير ، وربما أرسل قبل ذلك . الجامعة فى ذلك كانت تعتبر نفسها مسئولة عن مستقبل المعيدين ، وعن تهيئة كل الوسائل التى تساعدهم على متابعة دراستهم واستكمال أبحاثهم حتى الحصول على درجة الدكتوراه التى كانت تعتبر الحـد الأدنى المؤهل لعضـوية هيئة التدريس بالجامعة . كانت الحكمة التى يذكرها الجامعيون لاصطفاء هذا الطريق فى الانتقـاء والاعداد للمستقبل أن المعيد الذى ينشأ فى جو جامعى يتكون فيه ويتصل بتقاليده تتأتى له فرصة تشرب هذا الجو وهذه التقـاليد ، وتتوفر له ظروف الاسهام فى التطوير ، أما العناصر التى تطرأ على الجامعة أو تعود الى الحياة الجامعية بعد أن تطول فترة انقطاعها عنها فانها تحتاج الى جهد للاندماج فى الحياة الجامعية ، ولفهم هذه الحياة حتى لا تكون خطرا أو عبئا عليها .

نمت الجامعة المصرية وازدهرت ، وعملت فيها شخصيات علمية عالمية . فقد كانت تحاول اجتذاب الأساتذة العـالميين فى مختلف الدراسات النظرية والعملية وخاصة من دول غرب أوربا . وتهيأ لها من العلماء المصريين أيضا جماعة طار صيتهم فى العـالم ، وتطلعت الى انتاجهم عيون الغربيين ، وترجم الغربيون بعضـه . ولكن على الرغم من أن هذه الجامعة قد اسـتطاعت أن تستكمل نضجها وتسير بخطى موفقة فى تحقيق وظائفها ، فانها كانت – بمن فيها وبما يشغل من فيها – بمعزل عن المجتمع المصرى الذى تعيش فيه . فلم تشغل نفسها بطريقة جادة بمشكلاته الاجتماعية ، ولو أنهـا – على طريقة الزعامات القائمة فى ذلك الوقت – أسهمت اسهاما فعـالا فى تطور أحداثه السياسية . ولكن كانت هناك تنظيمات أخرى وكانت هنـاك صحافة اهتمت بمشكلات المجتمع وبتطوير الحياة فيه . وكان طبيعيا فى مثل هذه الحـالة أن تحدث تغيرات اجتماعية تزيد الوعى بقيمة التعليم الجامعى ، وتستثير همة الشباب ، وتوجه خطى اعداد ضـخمة منهم نحو الجامعة ، دون أن تحس الجامعة ببداية الزحف أو تتهيأ لمواجهة الزاحفين .

فى أثناء الحرب العالمية الثانية استعملت الدول المتحاربة سـلاح الدعاية .

وبدأت بعض الدول فى خضم الدعاية السياسية تستعد لمواجهة فترة ما بعد الحرب ، وتقوم باصلاحات داخلية تطور على أساسها مفهوم حق المواطن وواجب الدولة . شهدت هذه الفترة فى بريطانيا مثلا تطورات يكفى أن نذكر من ملامحها صدور قانون الضمان الاجتماعى ، وقانون التعليم لعام ١٩٤٤ ، ثم تأميم الطب والرعاية الطبية لجميع المواطنين . وفى العالم العربى - ومن ذلك مصر - ظهرت صيحات لتحرير الشعب من الفقر والجهل والمرض ، وصيحات لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص . ثم كانت صيحات بعض رجال الفكر المصريين تنادى - دون مبالاة بالنتائج - أن افتحوا أبواب الجامعة ، ولا تغلقوها دون القاصدين من الشباب . وفى هذا الوقت كان الشبا بوأهل الشباب ينظرون بأعينهم الى الجامعة باعتبارها مدخلا لأحسن مستقبل متاح . وحدث الضغط ، وانفتحت أبواب الجامعة ، وتلقت أعدادا جماهيرية بدون استعداد . وأنشئت بجوار الجامعة الحديثة الوحيدة جامعات فتحت أبوابها تباعا . ونحن فى هذا السياق لا يهمنا تتبع التوسع أو تتبع مسولد جامعات أخرى بقدر ما يعنينا أن نقول : لقد ضعف تيار التقاليد الجامعية وكاد الآن يتلاشى ، واهتز عرف الجامعة فى اعداد رجالها ولو أن هذا الاهتزاز لم يقتلع هذا العرف ، وتواضع مستوى العمل ومستوى الخريجين فى وقت يشهد فيه العالم نهضة علمية تكنولوجية عظيمة .

استطاع كل من يحمل درجة الدكتوراه أن يضع عينه على الجامعة ، وفتحت الجامعات أبوابها للحاصلين على هذه الدرجة حتى كادت تستوعبهم . وفى زحمة الأمور استطاع نفر - من ذوى الاستعدادات المتواضعة والمطامح العالية التى لا تؤهل لها هذه الاستعدادات - أن يجد طريقه الى الجامعة ، فالأمر ليس في نظره سوى أمر مثابرة حتى الحصول على الدكتوراه . وفى مصر الآن عدد ممن يعملون بالجامعات كان تقديرهم فى الدرجة الجامعية الأولى « جيدا » وهو عدد كبير نسبيا ، ثم في جامعات مصر الآن عدد ممن حصلوا على درجتهم الجامعية الأولى بتقدير « مقبول » ولكنهم استطاعوا أن يتلمسوا وسيلة في هذا الزحام للحصول ع لىالدكتوراه . وليس يريحنا من

الألم أن هذا العدد في واقعه محدود • ووصول العناصر الضعيفة علميـــا الى الجامعة أمر يكاد يكون مألوفا في معظم الجامعات العربية • ومع هذه العناصر وصلت طرق التدريس الضعيفة • ومن وسائل هؤلاء ـ لتضييع وقت الطلاب وللهـــرب من مواجهتهم ومناقشـــتهم ـ أن يدخلوا قاعة الدرس ليملوا على الطلاب أجزاء أعدوها ، أو نقلوها ، في المجـــال الذى يعالجونه • وأمر هؤلاء أكثر من كونه مجرد وجود عضو أو أكثر ـ من أعضاء هيئة التدريس ـ يتسم بالضعف• فكثيرا ما يؤدي شعور هؤلاء بالتطفل على الجو الجامعي الى أن تكون لهم محاولات يزيفون بها واقعهم ، ويحصلون بها على ما ليس لهم • وكثيرا ما تنسب الناس ما لايرضون عنه من هؤلاء الى الجامعة أو الى أساتذة الجامعة • فلنعمل على حماية الجامعة من كل مظاهر الضعف • ان صورة المســـتقبل بالنسبة للتعليم الجامعي ينبغي أن توضع ملامحها التقريبية فيما يتصـل بالنوع والحجم ، وينبغي أن تكون هذه الصورة موضع مراجعة دائما ، كما ينبغي أن نتخير في ضوء هذه الصورة الأعداد اللازمة لهيئة التدريس من الأنواع الصالحة لمتابعة البحث والدراسة كي نعدها بالطريقة التي تتفق وسمو وظيفة الجامعة أيا كانت تكاليف هذا الاعداد وأعباؤه •

ونحن في اعدادنا لهيئة التدريس بالجامعة نســـتعين عادة ببعض البلاد الأجنبية التي نرسل اليها بعثاتنا • وكثيرا ما تثار بعض المشكلات في دراسة مدى تعادل الدرجات العلمية التي يرجع بها المبعوثون مع المستوى الذى ينبغي توفره في عضو هيئة التدريس • والرأي عندنا أن الدرجة التي نرتضيها من أي بلد نرسل اليه بعثاتنا ينبغي أن تكون هي نفسها الدرجة التي يشترطهـــا هذا البلد فيمن يعتبر مؤهلا للتعليم الجامعي فيه • فالولايات المتحدة الأمريكية مثلا تشترط الحصول على درجة الدكتوراه ، وألمانيا الغربية تشترط الحصول على درجة الهابيل «Habilitation» وهكذا ينبغي أن نتمسك بنفس المســتوى المطلوب في البـلد الذى يدرس فيه عضو البعثة فلا نتنازل عنه ، ولا نبـالغ فنطعن فيه• فاذا كان البلد الأجنبي ليست له مقررات ثابتة في نوعية الدرجات التي يحملها عضو هيئة التدريس ـ كما هو الحـال في بريطانيا والاتحـاد

الســـوفييتى ـ اخترنا من درجاته العلمية ما يعـادل دكتوراه الفلســـفة من الجامعات المصرية • أى أن الدكتوراه فى الفلســـفة من بريطانيا ودكتوراه العلوم من الاتحاد السوفييتى يعتبران المؤهلين اللذين نقبلهما من العائدين من هذين البلدين لكى يتم تعيينهم فى هيئة التدريس •

وتنقسم الجامعات عادة الى أقسام أو كليات ذات أقسام • ويرأس كل قسم أحد الأساتذة المعروفين بمكانتهم العلمية ومستوى انتاجهم الرفيع • ورئيس القسم يحمل المسئولية الأولى فى تطوير القسم بالتعاون مع باقى أعضـــاء القسم • والأستاذ رئيس القسم يكون فى العادة محملا بأعباء كثيرة فقد يكون عميدا للكلية فى نفس الوقت وعضوا بمجلس الجامعة ، ثم عليه أبحـــاثه الخاصة ، وأعباء تنظيم الأبحاث الجماعية والفردية لأعضـاء القسم ، وتنظيم الدراسات العليا ، وقد يكون مشغولا بلجان خارجية يتصل نشاطها بطبيعة عمله والمتعارف عليـــه أن يترك له وحـــده تقرير ما يمكن أن يعطيـه من الوقت لكل جانب ، وتقرير ما اذا كان سيلقى بعض الدروس أولا • وفى الجامعات البريطانية يقل أن يكون بأى قسم غير أستاذ واحد هو الذى تسند اليه رئاسة القسم ، ولو أن الاتجاه الحالى يميل الى الاكثـــار من الأساتذة • بينما فى الاتحاد السوفييتى والولايات المتحدة الأمريكية قد يكون هنـــاك عدد من الأساتذة فى القسم الواحد يبلغ أربعة أو خمســـة أحيانا ، وربما يزيد ، وكذلك أيضا الحال فى بعض الدول العربية • وليس هنـــاك شكل موحد للتسلسل الوظيفى فى كل الجامعات ، ففى الجامعات الأمريكية يبدأ عضـو هيئة التدريس بوظيفة معيد «Instructor» ثم أستاذ مساعد فأســـتاذ مشارك فأستاذ • وفى الاتحاد السوفييتى يبدأ بمعيد فمحاضر فأستاذ مساعد ثم أستاذ• وهناك أعضاء متخصصون للأبحاث فى بعض أقســـام الجامعات السوفيتية ، وهؤلاء ليست عليهم واجبات تعليمية • وفى الجمهورية العراقية نجد التسلسل الوظيفى يتمثل فى معيد ، مدرس ، أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ ، بينما فى جمهورية مصر العربية لا توجد وظيفة أستاذ مشارك (٨) •

(8) cf. Unesco, **World Survey of Education**, vol. IV, Higher Education, (Unesco Paris, 1966).

ورغبة في اجتذاب الكفاءات الممتازة تقوم الجامعات في الغالب بالاعلان عن الوظائف الخالية بها ، ويكون التقدم لمثل هذه الوظائف مفتوحا لمن يعمل في الجامعة ولمن يعملون خارج الجامعة ، ويتم التعيين أو الترقية لهذه الوظائف على أساس اختيار أصلح العناصر المتقدمة . وقد كان الأمر كذلك في مصر حتى عام ١٩٧٢ . ففي ذلك العام حدث تطور في التنظيم الجامعي أتاح لهيئة التدريس أن تتقدم للوظائف الأعلى على أساس من انتاجها العلمي ومن تحقق شرط انقضاء المدة التي ينص عليها القانون . وفي الاتحاد السوفييتي تشغل الوظائف عن طريق الاعلان لمدة خمس سنوات ، ثم يعاد الاعلان عنها مرة ثانية . غير أن الواقع في الاتحـــاد السوفييتي أن هيئة التدريس بوجه عام تقريبا يعاد تعيينها لان اعضاءها يوالون البحث والانتاج بطريقة تساعدهم على المحافظة على مستواهم العلمي . أما في بريطانيا مثلا فان الذي يعين في وظيفة محاضر ــ وهي ثاني حلقة في التسلسل الوظيفي بعد محاضر مساعد ــ ثم يبقى فيها لمدة ثلاث سنوات فانه يكتسب حق البقاء في وظيفته الى أن تسنح له فرصة في وظيفة أعلى يتقدم اليها حين يعلن عنها .

وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلا استثناء يتوقع منهم الاسهام بقسط مناسب في التدريس ــ الذي يتمثل في المحاضرات وفي المناقشــــات وفي التكليف بالمقالات والأبحاث ــ وكذلك بقسط مناسب في كل من الأبحاث والادارة . ويؤكد نظام الجامعات بالاتحاد السوفييتي جانب الأبحاث . وحتى عهد قريب كان مطلوبا من كل عضو في هيئة التدريس تخصيص ثلاث ساعات يوميا للبحث. واذا كان مبدأ الاهتمام بالأبحاث لم يلغ حتى الآن فان شيئا من المرونة قد أدخل على النظام من حيث توزيع الوقت بين التدريس والبحث . وفي بريطانيا يمثل الوقت الذي يخصصه عضو هيئة التدريس للبحث ٣٠٪ من واجباته الجامعية ، ويمثل ما يخصصه للتدريس ٣٠٪ وباقي وقته موزع بين باقي مسئوليـــاته . ويخصص عضو هيئة التدريس الأمريكي للتدريس من وقته عادة أكثر ممـــا يخصص البريطاني ، لأن طريقة المدرجات البريطانية المزدحمة بالطلاب غير متبعة في الولايات المتحدة الامريكية . كما أن الجامعات الامريكية تعاني من

منافسة المؤسسات الحكومية والصناعية لها فى اجتذاب المؤهلين علميا . ولذلك لم تتمكن الجامعات الامريكية - على الرغم من ظروفها المادية التى مكنتها من اجتذاب كثير من الأجانب - من الوصول الى تكوين هيئة تدريسية بحجم هيئات التدريس فى الجامعات البريطانية ، ففى الجامعات البريطانية يوجد عضو فى هيئة التدريس لكل سبعة ونصف (٧٫٥) من الطلاب تقريبا .

ومن حق عضو هيئة التدريس بالجامعات الأمريكية أن يحصل على اجازة عام براتب كامل كل سبع سنوات يقضيها كما يشاء . أما فى الجامعات البريطانية فلا يوجد مثل هذا الحق ولكن من حق أى عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يطلب اعفاءه من الواجبات الرسمية حتى يتفرغ لتكملة بحثه ، أو تنظيم مادة كتاب ، أو قضاء فصل أو فصلين دراسيين فى جامعة أخرى للاطلاع على بعض الأساليب والوسائل الجديدة . وأحيانا يعفى الشخص فى بريطانيا من واجباته الجامعية لهذه الأسباب وما اليها أكثر من مرتين كل سبع سنوات .

يمكننا فى ضوء ما سبق أن نقدم عدة ملاحظات مجملة عن أهم النواحى التى مرت بنا فى هذا الجزء ، وهذه الملاحظات هى :

١ - ان عضو هيئة التدريس بالجامعة ينبغى - بالاضافة الى مقدرته الشخصية - أن يتأهل علميا بالحصول على الدرجة العلمية المناسبة .

٢ - أن ترفيع عضو هيئة التدريس لا يصح أن يقوم على مجرد مراعاة صالحه وحده ، بل كذلك على صالح الجامعة . ومن هنا تتحرى الجامعة أحسن الكفاءات لوظائفها ، ولذا تعلن عنها ليتنافس عليها أصحاب الكفاءات .

٣ - أن عضو هيئة التدريس تتمثل واجباته فى التدريس والبحث والاسهام فى الادارة .

٤ - أن صور التدريس المتعارف عليها فى الجامعة هى المحاضرة ، والمناقشة واعداد المقالات ، والقيام بالدراسات المعملية والميدانية ، واجراء البحوث العلمية

٥ ـ أن عدد أعضاء الجامعة لا يتحدد وفقا لمقتضيات ظـروف التدريس للطلاب ، بل وفقا لما يقتضيه أمر تمكين الجامعة من أداء وظيفتها .

٦ ـ أن عضو هيئة التدريس بالجامعة ينبغى أن ترفع من طريقه كل معوقات البحث ، وأن تهيأ له كل الظروف التى تساعده على النجاح فى اكمـال دراساته ونشر ما يصل اليه من نتائج أيا كانت طبيعتها .

لا شك أن لنا نصيبا من كل هذه الملامح الطيبة فى الجامعات العربية . ولكن الجامعة باعتبارها شخصية علمية ينبغى أن نهيىء لها ما تعارفت عليـه الدنيا من الحرية الأكاديمية ومن جو الأمن الشامل الذى يمكنها أن تعمل فيه .

٦ ـ الأساتذة وجو العمل :

أستاذ الجامعة شخص تم له من الحصيلة المعرفية المتخصصة ، ومن البصر بالمجالات المتصلة بمحيط تخصصه ما يجعل منه انسانا مستقلا فى نظره ، مرجعا فى رأيه ، ذا قدرة على مواجهة المشكلات المتصلة بميدان عمله وعلى رسـم طريق البحث والدراسة لحل هذه المشكلات . والحاجة الى أستاذ الجـامعة الذى تتوافر فيه هذه الصفات تتزايد سواء فيما يتصل بالدراسات العلمية أو فيما يتصل بالدراسات الانسانية . ففى مجال الدراسة العلمية لا تسـتطيع الدول العربية ـ ولا الدول النامية عامة ـ أن تعزل نفسها عن الحضـارة العلمية المعاصرة . فالوعى بمستحدثات العلم وبانعكاساتها على التصنيع ، وتقرير ما يلائمنا منه ثم تكييفه لظروفنا بحيث تتطور أساليب حياتنا أمر نحتاج فيه الى الدراسة والبحث العلمى (٩) . وفى الانسانيات نجد أن تطور العـلاقة بين

(9) cf. a — Hans A. Havemann, «The Transfer of Technology to Developing Countries» in **Education,** vol. 9, (Tübingen, 1974), pp. 34 — 46 ; b — Hans A. Havemann, «The Development University as an Instrument of International Co-Operation in Science and Technology» in **Education,** vol. 11, (Tübingen, 1975), pp. 27 — 37.

الدولة والمواطنين ، وتطور الحياة الاجتماعية عامة أمر نحتاج فيه الى النظريات الأصيلة التى تقوم على واقعنا دون تجاهل العالم المحيط بنا .

وكل هذا له متطلبات : فهو يتطلب من الأستاذ الجامعى نفسه أن يكون موضوعيا فى كل ما يتصل بدراساته وما يقدمه من نتائج وأحكام ، وأن يهيىء لمعاونيه وطلاب البحوث الذين يعملون معه جوا يشبه جو « التلمذة الصناعية apprenticeship» دون أن يعوق نموهم وتكون شخصيتهم المستقلة ، وأن يندمج هؤلاء جميعا فى محيطهم الاجتماعى بحيث يلمون باحتياجاته وبامكاناته. ثم يتطلب هذا الدور من المجتمع توفير نوع من الحصانة وجو من الأمن العام الذى يعمل فيه الأستاذ ويمارس فيه حريته الأكاديميـــة : ينبغى أن يكون الأستاذ الجامعى فى مأمن من العدوان عليه حين يعلن نظرياته ونتائج بحوثه أيا كان نوع ما يعلنه . وينبغى أن نوفر لهذا الأستاذ وسائل البحث ـ مكتبية كانت أو معملية ـ فهذه عدته التى يعمل بها . ثم ينبغى أن نوفر له من الأمن الاقتصادى ما يساعده على التفرغ لعمله ، ويحرره من الخضوع للضـــغوط الخارجية . فاذا لم يستطع أى بلد توفير هذه المتطلبات فعليه أن يشبع حاجته الى المهنيين والعلماء من أى طريق غير طريق انشاء الجامعات . فالجامعات ينبغى أن يتهيأ لها المناخ الملائم لنموها قبل اعلان مولدها ، ثم ينبغى أن يتهيأ فى داخل هذه الجامعات الروح العلمى الذى تنطلق فيه الحرية الأكاديمية .

واذا كانت الجامعات العربية فى واقعها متخلفة عن هذا المستوى فان كثيرا منها ـ أو على الاقل بعضها ـ لم يكن دائما كذلك . فأســاتذة الكليات الجامعية فى مصر ـ حتى منتصف الخمسينيات ـ قاموا بدور هام فى نشر المســتويات الرفيعة من الثقافة . وكانت لهم بحوثهم ونظرياتهم ومـــؤلفاتهم التى نشرت وترجمت فى بعض البلاد الأخـرى . وكانت الجامعات المصرية تلاحق مـــا يجرى من التطورات ـ فى المجالات الدراسية وفى الحياة نفسها ـ وخاصـــة فى الدول الغربية . كان أســــاتذة الجامعة فى مصر يمارســـــون حريتهم الأكاديمية وهم بمـــأمن من بطش ذوى الســـلطان . وكانوا يعلنـــون مـــا يعتقدونه ـ أو ما يرونه ـ انتصارا للحق والمعرفة . وفوق ذلك طورت هيئـــة

التدريس بالجامعة نفسها على أساس من الديمقراطية • فأقسام الكليات تقرر ما تشاء باعتبارها مسئولة عن المواد التى يشرف القسم على تدريسها ، وعلى اجراء الأبحاث فيها • وكان يرأس القسم أقدم أساتذته• وكان أساتذة الكلية يختارون عميدهم • ومن بين أساتذة الجامعة كان يتم اختيار مديرها ووكلائها • وكان الاختيار لهذه الوظائف الكبرى فى الجامعة يتم وفقا لتقاليد تراعى الخبرة والمكانة العلمية • وبلغ الأمر فى ذلك الى حد أنه كان من السهل عند خلو منصب كبير فى الجامعة أن يحدث تنبؤ صادق ـ فى محيط الأساتذة والطلاب ـ بمن سيشغل هذا المنصب • ففى كثير من الحالات كانت تردد الألسنة أسما واحدا أو عددا محدودا من الأسماء التى يرى الناس صلاحية أى من أصحابها لشغل المنصب الشاغر وكانت التعيينات تتم وفقا لتوقعات الناس •

كان الجو العام فى مصر يسمح بنمو الروح الجامعى وبتقدم الجامعات • كان فى مصر جو فكرى منطلق : كان الجدل يتناول كل موضوع فى كل مجال ، وكان يتناول كل اجراء أيا كانت السلطة التى تقوم به • ولم يكن الحوار أو الجدل محصورا فى البرلمان والمنتديات والجامعات والصحافة ، بل امتد الى حيث توجد أى صورة من صور التجمع • كان عاديا ـ مثلا ـ أن تجد ركاب وسائط النقل العامة يتحاورون حول قرارات الحكومة وسياستها • وفى أواخر الأربعينيات وأوائل الخمسينيات كان هناك برم بين الناس بالفساد المستشرى • وكانت أصوات الناس جريئة لا تتهيب • ووسط هذا الجو قامت ثورة يوليو (تموز) ١٩٥٢ ، فأيدها الشعب وساندها حتى نجحت •

أعلنت قيادة الثورة منذ قيامها اصرارها على قيام حياة ديمقراطية وعلى تأكيد حرية الفرد وعزته وكرامته • ولكن يظهر أن بعض مواقع القيادة كان يخطط بشيء من الدقة لقيام نظام ديكتاتورى ، ودولة بوليسية يلتزم فيها من يريد اطمئنانا على حياته بما يراد منه ، ويكتفى فيها بما يقدم له••ولقيام هذه الدولة كان لابد من اتخاذ اجراءات تعصف بالقيادات الفكرية • وبدأت الثورة اجراءاتها

بقانون تنظيم الأحـزاب الذى أصـدرته في سبتمبر ١٩٥٢ بعد قيامهـا بشهر ونصف شهر (١٠) وكان من متطلبات هذا القانون أن يعلن كل حزب مبادئه وبرنامجه • وهو اجراء تقبله الشعب بقبـول حسن واعتبره خطـوة لتطوير الحياة الديمقراطية•وأسرعت الأحزاب ، وتقدمت بكل مـا أريد منها (١١) • ولكن الذى حدث بعد ذلك كان خطـوة لم يتوقعها أحـد : ففى الساعة الواحدة والدقيقة الخامسة من صـباح العاشر من ديسـمبر (كانون الأول) ١٩٥٢ أعلنت الحكومة سقوط الدستور (١٢) • وفى الشهر التالى تم اعلان حـل الأحزاب السياسية ، ومصادرة أموالها ، وتحديد فترة انتقال مدتها ثلاث سنوات لاقامة حكم ديمقراطى سليم (١٣) •

وبدأت سياسة الهجوم على كل أصحاب الفكر والرأى من المصريين سواء كانوا من الذين يكتبـون فى الشـئون العامة ، أو من الـذين يعملون فى الجامعات ، أو من غير هؤلاء وأولئك • وتم تصوير هـؤلاء على أنهم امـا ذئاب متوحشـون أو انتهازيون ، وخاصة اذا قورنوا بأعضاء مجلس قيادة الثورة فى طهرهم ونقائهم ، وقد يساعدنا على التزام الموضوعية فى عرض ذلك أن نقدم الفقرات التالية من كتاب « فلسفة الثورة » المنسوب الى « جمـال عبد الناصر » :

« ذهبنا نلتمس الرأى من ذوى الرأى ، والخبرة من أصحابها ، ومن سوء حظنا أننا لم نعثر على شىء كثير ••• كل رجـل قابلناه لم يكن يهدف الا الى قتل رجل آخـر • وكل فكـرة سمعناها لم تكن تهدف الا الى هـدم فكرة أخرى • ولو أطعنا كل ما سمعناه لقتلنا جميع الرجـال ، وهدمنا جميع الأفكار ، ولما كان لنا بعدها ما نعمله الا أن نجلس بين الأشلاء والأنقاض نندب الحظ البائس ، ونلوم القدر التعس ••• ولو أن أحدا سألنى فى تلك الأيام :

---

(١٠) الأهرام ، ١٩٥٢/٩/٩ •
(١١) الأهرام ، ١٩٥٢/١٠/٩ •
(١٢) الأهرام ، ١٩٥٢/١٢/١٠ •
(١٣) الأهرام ، ١٩٥٣/١/١٧ •

ما أعز أمانيك ؟ لقلت له على الفور : أن أسمع مصريا يقول كلمة انصاف في حق مصرى آخر ، وأن أحس أن مصريا قد فتح قلبه للصفح والغفران والحب لاخوانه المصريين ، وأن أرى مصريا لا يكرس وقته لتسفيه آراء مصرى آخر » ...

⁂

« وكانت هناك بعد ذلك كله أنانية فردية مستحكمة : كانت كلمة « أنا » على كل لسان ... أذكر مرة كنت أزور فيها احدى الجامعات ، ودعوت أساتذتها ، وجلست معهم أحاول أن أسمع منهم خبرة العلماء . وتكلم أمامى منهم كثيرون ... وتكلموا طويلا ... ومن سوء الحظ أن أحدا لم يقدم لى أفكارا . وانما كل واحد منهم لم يزد على أن قدم لى نفسه ، وكفاياته الخلقية وحدها التى تعمل المعجزات . ورمقنى كل واحد منهم بنظرة الذى يؤثرنى على نفسه بكنوز الأرض وذخائر الخلود » (١٤) .

« وأذكر أنى لم أتمالك نفسى ، فقمت بعدها لأقول لهم : ان كل فرد منا يستطيع فى مكانه أن يصنع معجزة . أن واجبه الأول أن يعطى كل جهده لعمله . ولو أنكم – كأساتذة جامعات – فكرتم فى طلبتكم ، وجعلتموهم – كما يجب – عملكم الأساسى ، لاستطعتم أن تعطونا قوة هائلة لبناء الوطن . ان كل واحد يجب أن يبقى فى مكانه ويبذل فيه جهده . لا تنظروا الينا : لقد اضطرتنا الظروف أن نخرج من أماكننا لنقوم بواجب مقدس ، ولقد كنا نتمنى لو لم تكن للوطن حاجة بنا الا فى صفوف الجيش كجنود محترفين ، واذن لبقينا فيه » .

« ولم أشأ ساعتها أن أضرب لهم المثل من أعضاء مجلس قيادة الثورة ، ولم أشأ أن أقول لهم : انهم – قبل أن يدعوهم الطارىء الذى دعاهم الى الواجب الأكبر – كانوا يبذلون فى عملهم كل جهدهم . ولم أشأ أن أقول

---

(١٤) لم يستطيع أحد – منذ صدر هذا الكتاب وحتى الآن – أن يكتشف الجامعة التى عناها الكاتب ، ولا العلماء الذين التقى بهم ، ولا الزمن الذى حدث فيه ذلك .

لهم : ان معظم أعضاء مجلس قيادة الثورة كانوا أســاتذة فى كلية أركان الحرب ، وهذا دليل امتياز من ناحيتهم كجنود محترفين » •

وفى عامى ١٩٥٣ و ١٩٥٤ تم فصل بعض هيئات التدريس بحجة تطهير الجامعة منهم كما فصل بعضهم لانه كان خارجا على النظام الجديد أو غير متعاون معه • وألف الناس عملية الفصل بعد ذلك (*) • ولم يكــن الاستاذ الجامعى ليهتز أمام قرار الحكومة بالفصل ، فهو مؤهل بما يحمل من درجات علمية وبما يعرف من لغات أجنبية ، كما أنه مؤهــل بخبراته وبانتاجه وهى أمــور تتيح له نوعا من الحيــاة الراضية حيثما حل • ولكن المشــكلة أن هؤلاء الذين تقرر فصلهم وقطعت رواتبهم حرموا من مغادرة البلاد : أى أن العقوبة تحولت بالنسبة لمعظم المفصولين الى عقوبة تجويع واذلال • واشتدت الاجراءات ضــد أساتذة الجامعة منذ عام ١٩٥٤ • ففى هــذا العام حدث خلاف بين أعضاء مجلس قيادة الثورة • وانطلقت فى هــذه الأثناء أصوات من داخل الجامعة تهيب بالضــباط أن يعودوا الى ثكنــاتهم ، وأن يتركوا السياســة للسياسيين (١٥) • واستنكر بعض القادة ذلك • واعتبره تطاولا - بل اثما - لا يغتفر ولقد شرفت الســجون والمعتقلات ومعســكرات التعذيب بعــدد

(*) نحاول بقدر الامكان فى هذا العرض الاقتصار على ما يوضح مشكلة الحرية الأكاديمية ووضــع الأستاذ الجامعى • وليس معنى ذلك أننا ننكر علاقة الموضوع وتشابكه مع مشكلات أخرى • هناك مثلا ما تعرض له القضاة والقضــاء (انظر مثلا : ممتاز نصار ، **معركة العدالة فى مصر** ، (القاهرة ، ١٩٧٤) • وهناك مثلا ما تعرضت له الصحافة والصحفيون • حدث تشهير بالذين حصلوا على مصروفات سرية من الحكومات الســابقة (**الأهرام** ، ١٩٥٤/٤/١٦) • وعلى الرغم مما كانت تخضع له الصحافة من رقابة محكمة لم تنج من تحويلها عن الملكية الخاصة واخضاعها لتنظيم يجعل منها مجــرد صــدى لصوت الحكومة • وهناك ما حدث من تضييق حركة نشر الكتب ، وخاصة ما كان صادرا منها عن تفكير حر ، لدرجة أن المؤلف كان يفرغ من كتابه ثم لا يتيسر له الورق لطبعه • الى غير ذلك من مظــاهر الحريات المختنقة •

(١٥) يمكن الاطلاع على بعض قصص فصل الأساتذة فى : **روز اليوسف** ، ١٩٧٥/٢/١٧ • ونحن نختار للدارس ما ورد فى هذا العدد كنموذج لأن كل

غير قليل من أساتذة الجامعات • ونشرت السلطات جـو الارهاب والخـوف فى داخل الجامعة كما نشرته خارجها • واستطاعت أن تجند من يقدم لهـا التقريرات عن كل ما يقـدم وما يحكى فى الجـامعة • ثم أكثر من ذلك حاولت السلطات أن تجد طريقا يمكنها من السيطرة التامة على الجامعة • وفى عـام ١٩٦٧ رأت أن تحرر وظيفة مدير الجامعة من شرط الأستاذية ، فأعدت مشروع قانون الجامعات الذى صدر فى هذه السنة ، وفيه تنص المـادة الرابعة عشرة على أنه « يكون تعيين مدير الجامعة بقرار من رئيس الجمهورية من بين ذوى المكانة العلمية » • وفى حدود هـذه المادة كان يمكن تعيين بعض العسكريين من الذين حصلوا على درجـة الدكتـوراه فى وظائف مـديرى الجامعات • ولكن النكسة التى حدثت بوقوع الهزيمة فى حرب ١٩٦٧ عطل السير فى تنفيذ هذا المشروع •

وبالاضافة الى هذا الجو العام صار من الصعب على معظم أساتذة الجامعات المصرية الحصول على حاجتهم من الكتب والمطبوعات الحديثة ، وكذلك على الأدوات اللازمة لتطوير المختبرات والمعامل ، وضاقت فرصـة اشتراكهم فى المؤتمرات الدولية • عانى الجامعيون من الشح بالمـال وخاصـة فيما يتصل بالنقد الأجنبى • وكان لذلك انعكاساته على البحث العلمى ، بل ان ذلك قد أدى الى قلق بعض الأساتذة على ما يتعرض له مستواهم ، وعلى مدى مسايرتهم للتطورات الحديثة فى مجال تخصصهم • وعـادى أن يؤدى ذلك الى هجرة كثير من الأساتذة ذوى المكانة العلمية الممتازة الى حيث تتهيأ لهم وسائل البحث وعوامل الانطلاق الفكرى •

ومن الأسباب التى جعلت الأساتذة المصريين يتركون جامعاتهم أو يزهدون فى العمل بها ضعف رواتبهم • فراتب الأستاذ الجامعى حاليا فى مصر لايساعده على الوفاء بالتزاماته الأسرية ، ولا يوفر له حياة كريمة • وهـذا أمر أثار

قصة رواها صاحبها • وقد أجمع هؤلاء الأساتذة على ضرورة توفير الحصانة الجامعية وضمان حرية الرأى للأستاذ الجامعى •

نقد بعض الناس اشفاقا على مصير الجامعة (١٦). لقد فقد الاساتذة المصريون الامن الاقتصادى الى حد أن بعض من يخرجون للعمل فى احدى الجامعات العربية يتحايلون بشتى الطرق على تطويل مدة بقائهم فى تلك الجامعات . وهو أمر من العادى أن نتوقعه : ففقد الأمن الاقتصادى قد يؤدى الى ايجاد اهتمامات مادية . والحقيقة أن ما يحدث لاساتذة الجامعات من تضييق فى الرواتب ، ومن تقييد فى حرية العمل – اذ ليست لهم حرية ترك العمل وحرية الخروج من بلدهم دون أن يؤذن لهم – أمر تنبغى مراجعته . ينبغى أن يكون للاستاذ الجامعى رأى فى راتبه (١٧) . وينبغى أن نستفيد فى تقرير هـــذا الراتب من خبرات الدول المتقدمة شرقا وغربا . ونحن لا يمكننا أن نشغل الأســـتاذ الجامعى بمشكلات العيش دون أن تكون لذلك انعكاساته على بحوثه وانتاجه. ونحن أيضا لا نطلب أن يعطى الأستاذ الجامعى ما يستحقه ، ولكننا نطلب أن يعطى ما يكفيه . وفى خطوة تالية يمكن الانتقال مما يكفيه الى ما يستحقه . بهذا يستطيع الاستاذ أن يتفرغ لجامعته . وبهذا يســتطيع أن يعطى البحوث حقها ، وأن يعطى مرحلة – كمرحلة البكالوريوس – ما تحتاج اليه من وقت.

٧ – تنظيم الدراسة لمرحلة البكالوريوس :

لعل من أول الوظائف الواضحة للجمهور أن الجامعة مكان يتلقى فيـــه الطالب دراسته العالية . واذا كان من الصعب أن نتناول – فى ثنايا الحديث عن التنظيم الجامعى – مدى ما تقدمه الجامعات العربية الى الطلاب من دروس، والمدة التى تستغرقها الدراسة فى كل عـــــام فاننا نشير الى أن قوانينا ولوائحنا الجامعية لم تتجه الى تثبيت عدد الأيام أو الأسابيع المخصصة للتدريس ، ولم تساعد على جعل طول الفصــــل الدراسى أو العام الدراسى يخضع لتقاليـــد

---

(١٦) أنظر مثلا **الاهرام** ، ١٩٧٦/١/١٨ .

(١٧) يبلغ الراتب الشهرى الأساسى للمدرس الجامعى فى مصر ستين جنيها مصريا (١٥٠ من الدولارات) ، وللأستاذ المساعد تسعين جنيها مصريا (٢٢٥ من الدولارات) وللأستاذ حوالى ١١٦٪ من الجنيهات المصرية (٢٩٠ من الدولارات) . وذلك عند بدء التعيين فى هذه الدرجات ، ويضاف الى هذا الراتب البدل الجامعى .

مستقرة • ثم ما يتعلمه الطلاب عندنا أو ما يمتحنون فيه يتكون في أساسه من مجموع الدروس التي يتلقونها على أساتذتهم • وقد سرى عرف في الجامعات العربية أذعن له الجامعيون على مضض ، وهو عرف يقضي بأن يمتحن الطلاب فيما يدرسونه بين جدران الجامعة لا فيما يغطي مطالب التخصص أو المستوى الذي ينبغي أن يصل اليه الطالب الجامعي • وطبيعي أن يؤدي ذلك الى تخريج جماعة غير ناضجين في مجال تخصصهم • وطبيعي أن نعتبر تعيين أمثال هؤلاء في عمل فني يحتاج الى متخصصين نوعا من الظلم لهذا العمل ولمن لهم مصلحة فيه • اننا نشعر بأن تغيرا يجب أن يحدث، وأن نوعا من العلاج ـ يؤدي الى احداث هذا التغير ـ يجب أن يقدم •

واذا كان لنا أن نقارن ما يحدث عندنا بما يجري عند غيرنا فاننا سنختار لتلك المقارنة النظام الانكليزي والنظام السوفييتي • والسبب في هذا الاختيار هو أن الانكليز ينظمون أقصر عام دراسي معروف وأقصر فترة للتعليم الجامعي ، وخريجو جامعاتهم لم يعانوا من ضعف المستوى أو عدم النضج الكافي عند مواجهتهم لمشكلات الحياة العملية • وأما جامعات السوفييت فقد اشتهرت بطول مدة العام الدراسي وطول المدة المخصصة للدارسة • وقد أخذت الدولة نفسها بمبدأ الجد الحازم ايمانا منها بأن احداث التغيير الذي تريده الثورة يتطلب شبابا مسلحا بالمعرفة والعلم ذا مستوى تخصصي رفيع • وقد استطاع السوفييت فعلا أن يتقدموا في هذا المضمار عن طريق نظام ابتدعوه في ضوء ظروفهم ولم يقتبسوه • غير أننا ينبغي أن نتذكر ما سبقت الاشارة اليه من طريقة قبول الطلاب في جامعات كل من البلدين ، وهي طريقة تقضي بانتقاء أفضل العناصر الصالحة لمتابعة الدراسة ، ولا تسمح بفتح الباب لكل العناصر الصالحة للدراسة •

ينقسم العام الدراسي في بريطانيا الى ثلاثة فصول دراسية طول كل منها عشرة أسابيع فقط ، وفي الجامعتين القديمتين ـ أكسفورد وكمبردج ـ يكون طول الفصل الدراسي ثمانية أسابيع ، وهي أسابيع تنتظم الدراسة فيها تماما ، ودون توقف• وقد بينت الدراسات التي نشرت في عام ١٩٦٤ عن

التدريس بالجامعات هناك أن الطالب البريطاني المجد يمضي في أثناء الفصل الدراسي في دراسته النظامية ودراسته الخاصة الموجهة بأساتذته أربعا وأربعين ساعة ونصف الساعة أسبوعيا بينما يمضي الطالب العـادي في ذلك سـبعا وثلاثين ساعة • أما في أثناء العطلات ــ وفقا لدراسة نشرت عام ١٩٦٣ ــ فان أكثر من نصف الطلاب يقضون في دراسة أو في قراءة متصلة بتخصصـاتهم حوالي ساعة واحدة في اليوم ، و ٣١٪ من الطلاب يدرسون أكثر من ذلك ولكنهم لا يزيدون عن ثلاث ساعات في اليوم (١٨) • ومعظم كليات الدراسة في جامعات انكلترا وويلـز تتطلب برامج درجـة البكالوريوس فيها ثـلاث سنوات ولكنها تتطلب أربع سنوات في اسـكتلندا • وترغب معظم الجامعات حاليا في اطالة برامج الدراسة بحيث تستغرق على الأقل أربع سنوات •

وفي بريطانيا نجد كل الجامعات تتخذ مختلف الاجراءات لتقـويم تقـدم الطالب بانتظام ومحاولة الكشف عن كل العوامل التي قد تعوق تقدمه العلمي أو التي سببت بالفعل تخلفا من نوع معين • والجامعة هناك حريصة على صالح طلابها وعلى محاولة انقاذهم من تورطاتهم ومن هنـا لا يفصـل الطالب من الجامعة بتعنت على الاطلاق ، ولا يتم فصله وفقا لتقرير أستاذ واحد • ومع ذلك ــ بالاضافة الى التدقيق في اختيار المستويات الرفيعة من الطلبة ــ نجد أن الذين يفشلون في متابعة الدراسـة ، والحصـول على البكالوريوس ممن يقبلون ، أي نسبة الاهدار المألوفة ١٤٪ وان كانت في واقعها أقل من نسـبة الاهدار المألوفة في الولايات المتحدة (٤٥٪) وهولندا (٤٠٪) وفرنسـا (٥٠٪) وكثير من الدول غيرها • والأسباب متعددة يتصل بعضـها بعدم قدرة بعض الطلاب على تنظيم الوقت واسـتغلاله ، وبأن بعضهم يشـغل نفسه بأمور خارجية ، وبأن بعضهم قد يترك الدراسة لظروف صحية أو ظروف أخـرى شخصية • وعلى أي حال نحن نعتبر هذه النسبة البسيطة من الاهدار أثـرا

(18) **A.D. Peterson, The Future of Education,** (London, 1968), pp. 129 — 131.

من آثار التدقيق في الاختيار والقبول (١٩) .

وفي الاتحاد السوفيتي يبدأ العام الدراسي في اليوم الأول من أيلـــول ، وينتهي في اليوم الثلاثين من حزيران . وتقع في اثنائه عطلة مدتها أسبوعان . والعام الدراسي ينقسم الى فصلين دراسيين يبدأ الأول من أيلول حتى كانون الثاني ، ويبدأ الثاني من شباط حتى حزيران . وهـــو يعتبر عاما دراســـيا طويلا يتخلله عمل جاد من الطـــلاب . ويعمل الطالب عادة في الأســـبوع ستة أيام . وتمتد ساعات العمل الجامعي لتصل أحيانا الى ست ساعات في اليوم يقضيها الطالب في المحاضرات والمناقشات والدراسات العملية ، وهـــو مطلوب منه بعد ذلك قراءات واسعة وعمل بحث . ومدة الدراسة في معظم الكليات خمس سنوات - تزيد في بعض التخصصات - وتزيد الســـاعات التي يتلقى فيها الطالب دروسا نظامية في هـــذه السنوات الخمس على خمســـة آلاف ساعة . والقوائم الطويله التي تقدمها الأقســـام الجامعية عن مـــواد القراءة الاضافية ضخمة ومرهقة ولا يمكن لأقوى الطـــلاب وأكثرهم صبرا واحتمالا أن يوفي بها جميعا . ويقوم القسم بتقويم مستمر لعمل الطلاب في أثنـــاء كل فصل دراسي . هناك المقالات التي يكلف بهـــا الطلاب ، وأشـــغال المعمل ، والتعيينات التي يقـــوم بها كواجب منزلي ، والاختبـــارات ، ثم الامتحــــان في نهاية كل فصل دراسي . ومن يفشلون في أي مادة في الفصلين الدراسيين يعقد لهم امتحان تكميلي،فان فشلوا فيه فصلوا من الجامعة.وتبذل الجامعةأساتذة وطلابا الكثير من العون للطلاب الضعفاء حتى لا يحرموا من متابعة الدراسة(٢٠) وتبلغ نسبة الاهدار في الاتحاد السوفيتي ١٠٪ .

ومن أهم الخدمات التي تقدمها الجامعات السوفيتية - وهي موجودة بقدر وبصورة ما في الجامعات البريطانية - الدراسات المسائية التي تقدمها للراغبين

(19) Sir James Mountford, **op. cit.**, pp. 75 — 76.

(20) a — Grant, **op. cit.**, pp. 118 -- 120; b — Bereday, **op. cit.**, pp. 278 — 282.

فى الدراسه الجامعيه من غير المتفرغين • وهى تقدم لهؤلاء دراساتهم بعد أن يخضعوا فى القبول لما يخضع له الطالب المتفرغ من انتقاء • وتقدم لهم نفس برامج الدراسات الصباحية ، ولكن المدة اللازمة للاكمال مساء تزيد عادة عاما أو عاما ونصف عام عما يتطلبه البرنامج الذى يقدم للمتفرغين • وهذا النوع من الدراسات يتم عن طريق نفس الاساتذة وفى مختبرات الجامعة ونفس الأدوات المستعملة مع الطلاب المتفرغين • ان تقديم مثل هـذه الخدمة غير معروف فى العالم العربى على هذا النحو ، فيما عدا الجامعة المستنصرية بغداد حيث تقدم النوعين من الدراسة للمتفرغين صباحا وللعاملين مساء • ونحن نرى ضرورة التوسع فى هذا النوع من الخدمات ، وعدم الوقوف به عند حد الأعداد للدرجات الجامعية • فكثير من الناس يودون لو أتيحت لهم الفرصة للتعرف على مجال معين أو على التعمق فيه •

٨ ـ خاتمة :

التعليم الجامعى أمر يعكس الصورة الحضارية للأمة ، ويتصل بمستقبلها اتصالا مباشرا • ويتم تنظيم التعليم الجامعى ـ أو تنظيم العمل فى الجامعات ـ من أجل تحقيق مستويات يرتبط الوصول اليها بالحصول على درجة علمية • والدرجات العلمية المتعارف عليها ثلاث : البكالوريوس والماجستير والدكتوراه • وقد تنظم الجامعات دراسات غير التى تنظمها للدرجات العلمية ، وهـذه قد تنتهى بالحصول على دبلوم أو شهادة تبين نوع هذه الدراسة •

ودرجة البكالوريوس أهم درجة علمية ، فهى تبين التخصص المهنى ، وعلى أساسها يمكن التمييز بين مستويات الطلاب • ومن بين الحاصلين عليها يمكن انتقاء العناصر التى يجعلنا مستواها فى البكالوريوس نحرص على تدريبهـا على البحث من أجل الحصول على الماجستير والدكتوراه • ودرجة البكالوريوس أكثر اصالة فى الدلالة على التخصص المهنى من أى درجة أخرى • ولعـل ذلك هـو السبب فى اننا يمكننا أن نمنح الماجستير أو الدكتوراه الفخرية

للذين قدموا خدمات ذات طابع ممتاز ، وذات أثر حضارى نشعر به • لكــن البكالوريوس لا يمكن لانسان فى العادة أن يحصل عليها الا بجهده •

وحيث كان التعليم الجامعى يعد المهنين فى مجالات كثيرة فاننا لن نتناول فى هذا السياق كل المهن ومتطلباتها • ولكن هنـــاك مهنة واحدة يحتم علينـا طابعها التخصصى واتصالها الوثيق بالمجال التربوى أن نهتم بها اهتماما خاصا • هذه المهنة هي مهنة التعليم التي سنتناولها ، كما نتناول نظام اعداد المعلمين •

الفصل السابع

مهنة التعليم وإعداد المعلمين

مهنة التعليم واعداد المعلمين

١ ـ وظيفة المعلم :

يكاد يكون هناك اجماع على أن المعلم هو أهم عامل فى العملية التربوية • فالمعلم الجيد ـ حتى مع المناهج المتخلفة ـ يمكنه أن يحدث أثرا طيبا فى تلاميذه • وعن طريق الاتصال بالمعلم يتعلم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه فى سلوكهم • ومهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملنا وسائل مثل التليفزيون التعليمى فلن يأتى اليوم الذى نجد فيه شيئا يعوض تماما عن وجود المعلم • فالمرونة فى سير الدرس ، وتهيئة فرص النقاش ، ومراعاة المستويات المختلفة ونحو ذلك أمور لا تتيسر الا فى دروس يديرها المعلم ذاته • ومن هنا نجد أن الاهتمام بالمعلم وبتطوير اعداده احدى القضايا الدائمة فى محيط التربويين •

وحين نتناول عمل المعلم نقرر أمرين : الأول أن لهذا المعلم دورا أو وظيفة يؤديها ، وليست له رسالة • والأمر الثانى أن الدور الذى يقوم به هذا المعلم بالغ الصعوبة والتعقيد ، بحيث يجعل من العسير وضع حدود نهائية له ، بل يجعل من العسير الوصول الى تصور صيغة لاعداد المعلمين ترضى جميع المهتمين بشئون التربية والتعليم • وواضح من هذا السياق أن الذين سنتناولهم هنا هم معلمو المدارس الابتدائية والثانوية • وواضح كذلك أننا نستعمل لفظ المعلم للدلالة على كل من يمارس مهنة التعليم (١) •

أما فيما يتصل بالأمر الأول ـ وهو أن للمعلم وظيفة وليست له رسالة ـ فقد دعانا الى تأكيده ما تكرر وروده من التحدث أو الكتابة عن « رسالة المعلم » : اننا نلاحظ فى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية أنه قد كثر التحدث

---

(١) المقصود بكلمة المعلم اذن فى استعمالنا ما يقابل الكلمة الانكليزية «Teacher»

عن رسالة المعلم من غير المعلمين • ونلاحظ أيضا أن معظم المعلمين يؤكدون أن للمعلم رســالة • ولفظ « الرسالة » يرتبط عــادة بمثل ومبادىء يراد تحقيقها ، كما يرتبط بسلوك قيادى ونوع من التوجيه يمارسه صاحب المثــل والمبادىء من أجل جعلها حقيقة واقعة ومن أجل تغيير ما هو واقع فى نفس الوقت • وصاحب الرسالة يسعده أن يسير فى تحقيقها مهما كلفه ذلك من تضحيات • أصحيح بعد ذلك أن للمعلم رسالة من هذا النوع ؟

يبدو أن تأكيد المعلمين أنفسهم لموضوع « رسالة المعلم » أخذ يقوى حين وجدوا أن مركزهم الاجتماعى قد بدأ يهتز • كان المعلم فيما قبل يدخــل ضمن دائرة ضيقة من المتعلمين تنظر اليهم مجتمعاتهم باعتبارهم صفوة القــوم أو عليتهم • وكانت مهنته تدر عليه من المال ما يضمن له حيــاة كريمة ، وكانت سبل الترقيات المتاحة له لا تجعله يتأخر عن زملائه فى المهن الأخرى • ثم تغيرت الظروف ، ولم تعد للمعلم تلك الميزة التى تجعله يتبوأ مقاعد الاجلال بالنسبة لمن حوله ، فيما عــدا بقية له من ذلك نلمحها فى الأمـاكن المتخلفة بالدول النامية كما هو الحال فى محيط الريف العربى • أما فى المدن العربية فان المعلم الآن يجد نفســه ــ كما يجد زميله فى المجتمعات المتقدمة ــ لم يعد يستمتع بميزة كونه واحدا من القـلائل • فالتعليم الجامعى المتخصص قـد انتشر واتسع • وهناك مهن قفزت الى الطليعة وتخلفت أمامها مهنة التعليم • ثم وجد المعلم نفسه وقد فقد ميزاته الاقتصادية •وبدأ من جانبه يطالب دون دون أن تجاب له كل المطالب • وأخذ الضغط على كلمة « رســالة المعلـم » يتزايد : أخـذ المعلمون من جانبهم يؤكدون أن لهم رسالة ، وكأنهم وجدوا فى هــذه اللفظة شــيئا من العزاء عمـا فقدوه اقتصاديا واجتماعيا • وأخـذ الرسميون ــ أو بعض الرســميين ــ يؤكدون أمــر رســالة المعلـم ، واتخذ بعضهم من ذلك وسـيلة لتبرير عــدم انصــافهم ماديا • والواقع أن القـائم بالتعليم ليس شخصا أوحى اليه ، أو نذر نفســه لانقاذ قومه من واقعهم الى واقع آخر ، وانما هو انسان يمارس عملا يؤجر عليه ، وقد اتخذ لنفسه هذا العمل ليشق به طريقه فى الحيــاة ، وهــو يتركه الى غيره متى سنحت له فرصة لعمل يعتبره أحسن لنفسه • وصاحب الرسالة أو الدعوة لا يكــون كذلك •

وأمـا فيما يتصل بتعقد وظيفة المعلـم وصعوبة دوره فيكفى لتوضيح ذلك أن نشير الى سمتين رئيستين من سـمات التغير فى عالمنـا المعاصر همـا : التطور العلمى والصناعى ، ثم التطور الاجتماعى الذى أخـذ شـكل ثورات اجتماعية تطورية فى كثير من أجزاء عالمنـا المعاصر •

فمن ناحية التطور العلمى والصـناعى نجد من المتعارف عليه أنه كلمـا تقدم العلم تقدمت معرفتنا وسيطرتنا على العالم الطبيعى ، وازدادت سـعة حصيلتنا من الحقائق • ويؤثر العلم عن طريق التصنيع فى الاقتصـاد حيث يتيح الفرص لظهور حرف وأعمال جديدة ، ويضيق الفرصة على بعض الحرف والاعمال القديمة أو يقضى عليها ، ويغير الاطار العام لشكل الوظائف وأنواع الموظفين • قاد العلم والتصنيع الى مزيد من التخصص فى المعرفة ، ومزيد من التخصص فى العمل ، ومزيد من التفريع فى نظم التعليم • وصحب ذلك قلق يسود صفوف الناشئين بسبب مستقبلهم : ماذا يناسبهم ؟ أى الفرص المتاحـة تعتبر أحسن لهم ؟ ثم خلق العلم والتصنيع مشـكلات متعددة كثيرة جـدا كتلك التى تتصـل بنمو السـكان وزيادة وقت الفراغ ، وزيادة اليسار وتنوع وسائل التسلية ، ثم زيادة خطر وسـائل الحرب والتدمير ومـا الى ذلك • كل هـذه نواح كانت لها انعكاسات تربوية واسعة : ما نوع التربية اللازمـة لزماننا ؟ ما مدى المسئولية التربوية للمعلم ؟ ما نوع المعلم المناسب لمثل عصرنا ؟ ان على مدرسة اليوم أن تفكر فى تربية تلاميذها بحيث يستطيعون التكيف لمـا قد يتكشف عنه الغد من أحـداث لا نستطيع التنبؤ بها • سيعيش شباب الغـد فى عالم غير الذى ولدوا فيه ، وسيموت الشـيوخ فى عالم غير الذى عملوا فيه شبابا (٢) •

وأما عن التطور الاجتماعى فاننا نجد أن هناك مشـكلات اجتماعية يرجى أن يضطلع المعلم بالدور الاساسى فى علاجها • ففى المجتمع العربى نجد مثلا بين الجوانب التى نريد علاجها ظاهرة السلبية تجـاه المشكلات ، وظاهرة

(2) G.F. Kneller, Educational Anthropology, (New York, 1965), pp. 135 — 137.

شيوع الخرافات ، وبعض ظواهر التفكك الناجم عن التعصب السياسى أو الدينى أو المذهبى • واذا كنا سنعلق أملا كبيرا فى التخلص من ذلك على المدرسة فان هـذا معناه أن دور المعلم لن يقف عند حد ايصال بعض مواد المعرفة الى تلاميذه ، ولكنه سيتخطى ذلك الى تربيتهم على أن يكونوا ايجابيين تجاه ما يواجههم من مشكلات ، والى أن يساعدهم على تكوين الاتجاهات العلمية ، والى أن يربيهم على التسامح وعلى تقدير حرية الفرد في عقيدته ومذهبه باعتبار ذلك من الشئون الشخصية للانسان •

وهناك مثال آخر يمكن أن نقدمه فيما يتصل بتربية المواطن الامريكى • فتربية المواطن ـ أو التربية من أجل المواطنة ـ فى الولايات المتحدة الامريكية تواجه مشكلات صعبة معقدة • فهناك ملايين الاجانب الذين ينزحون الى الولايات المتحدة الأمريكية ، وهؤلاء يقيمون غالبا فى المدن الكبيرة • وقد وصل الامر الى حد وجود جاليات من هؤلاء النازحين يتحدثون بلغتهم الاصلية ، ولهم عاداتهم وتقاليدهم وطريقتهم فى التفكير • ومن الواجبات الموكولة بالمدرس أن يجعل من هؤلاء ومن أبنائهم مواطنين أمريكيين ، يأخذون انفسهم بقيم المجتمع الذى يعيشون فيه ، ويدينون له بالولاء • وبالاضافة الى مشكلة الاجانب النازحين هناك مشكلات عامة أخرى منها مظاهر البلادة التى تتمثل فى أن قليلا من الامريكيين يشاركون فى الانتخابات العامة ، وقليلا ما يضطلعون بمسئولياتهم على المستوى المحلى ، وأنهم كثيرا ما يتساهلون ازاء مظاهر الفساد فى المدن الكبيرة ، وما الى ذلك مما اعتبر مشكلات تربوية ينبغى أن يقوم المعلمون بدور أساسى فى حلها •

وأصعب من دور المدرس فى مواجهة هـذا النوع من المشكلات دوره فى فترة التحولات الثورية • فهناك ثورات شاملة حدثت فى بعض الاقطار ، وامتدت الى مختلف نواحى الحياة ، وأعادت تشكيل الامة ، وطورت قيمها ، وأمدتها بأيديولوجية فيها الكثير من عناصر التطور الثقافى • وفى هـذه التحولات الثورية يعقد أمل كبير بالجيل الصاعد الذى ينشأ فى جوها ، ويتشرب مبادئها ، ويلم بفلسفتها • والجهد المضنى فى ذلك يقع أساسا على

المعلم ، وبقدر وعى المعلم والمامه بالاتجاهات الثورية يكون نجاحه فى تحقيق ما يرجى منه • ونحن اذا نظرنا الى روسيا ما بعد الثورة الشيوعية لوجدنا أنها علقت ــ ولا تزال تعلق ــ أهمية كبرى على الدور الذى يمكــن أن يقوم به المعلمون فى تشكيل الناشىء الشيوعى • لقد وضع لينين «Lenin» على الحزب الشيوعى بعد فترة قصيرة من انفجار الثورة مســئولية « المبادرة الى تجديد الروح فى جيش المعلمين الموجود فى البلاد ، والى تدريب جيش جديد من المعلمين الذين ينبغى أن يكونوا على صــلة وثيقة بالحزب وأفكاره ، متشربين لروحه ، وأن يقوموا باجتذاب جماهر العمال ، وبث روح الشــيوعية فيهم ، واثارة اهتمامهم بمــا أنجزه الشيوعيون » • وفى الرابع من يوليو (تموز) ١٩٦٨ قال بريجنيف «Brezhnev» فى خطاب ألقاه فى المؤتمر العام للمعلمين بالاتحاد السوفييتى : « يوجه الحزب الشيوعى والحكومة السوفييتية والشعب اهتماما بالغا الى المدارس والى المعلمين السوفييت • فالتعليم جزء من حياة البلاد • وفى المدرسة بالذات يزود الانسان بأساس المعرفة ، وبالاسس التى تقوم عليها نظرته الى الدنيا ، وتتشكل أخلاقه • ان كل الصفات التى تحدد ملامح الانسان السوفييتى ــ من وعى شيوعى ، وحب للعمل ، وحب للوطن ، وانســانية ، ونزعة عالمية ــ هى صفات يتشربها بتأثير المدرســة ودورها الفعال • وهــذا أمــر يتحدث عنه المــرء دون أن تكون فيــه مبالغة » • وفى نفس الخطاب أشار بريجنيف الى أنه من بين المســئوليات الملقــاة على عاتق المعلمين وعلى المدرسة « تشريب الشــباب مبادىء النظرة الشيوعية • فالمدرسة الســوفييتية ليست فقط مكانا لتخريج متعلمين ، ولكنهــا بالاضــافة الى ذلك ينبغى أن تخرج ناضجين سياسيا وعقائديا يكافحون عن ايمان من أجل الشيوعية • لم تعزل المدرسة ــ ولا يمكنها أن تعزل نفسها ــ عن أمور الســياسة والصراع الطبقى • والفلســفة الشــيوعية ينبغى أن تكــون عنصرا فى كيان المواطن السوفييتى » (٣) •

والواقع أنه ليس جديدا أن نقول : ان نوع الأمــة يتوقف على نــوع

(3) L.I. Brezhnev, **To Educate our Young,** Speech at the All Union Congress of Teachers on July 4, 1968, Moscow pp. 3 —, 8 — 9 & 28 — 29.

المواطنين الذين تتكون منهم • وان تنوع المواطنين يتوقف الى حد كبير على نوع التربية التى يتلقونها • وان أهم العوامل فى تقرير نوع التربية هو نوع المعلمين • لذا نجد عناية دائمة بدراسة دور المعلم ، ونجد حرصا على توفير الظروف التى تمكنه من القيام بأداء هذا الدور • واذا كان ما أشرنا اليه - فى ثنايا شرح وظيفة المعلم - يتصل بظروف نوعية لبعض البلدان ، فان هذا لا ينفى أن هناك دورا مألوفا متعارفا عليه بالنسبة لمعظم البلدان •

٢ - الدور المألوف للمعلم :

(أ) المعلم وسيط حى لنقل المعرفة • ومن هنا نتوقع منه أن يكون ملما بمادته الى الحد الذى يجعل تلاميذه يشعرون - على الأقل - بأنهم أمام شخص يمكنهم أن يستفيدوا منه ، وأن يرجعوا اليه فيما يواجههم من مشكلات هذه المادة • وعليه أن يكون على صلة مستمرة بما يجد فى ميدان تخصصه والا تأثر مركزه الاجتماعى والثقافى أمام العناصر الذكية من تلاميذه • وكثيرا ما تظهر هذه المشكلة بصفة خاصة فى حالة مدرسى الصفوف النهائية بالمرحلة الثانوية الأكاديمية ، حيث تكون مقدرة التلاميذ على المقارنة والتمييز أوضح وأنضج •

(ب) والمعلم ينبغى أن يلم بالطرق المختلفة لتعليم مادته • وهو - فى حدود معرفته وخبرته - يستطيع أن يقرر الطريقة المناسبة للمواد أو للموضوعات بحيث تجذب انتباه التلاميذ ، وتدفعهم الى النشاط • ويعتبر المعلم ناجحا فى طريقته - أو فى اجتذاب تلاميذه - اذا استطاع أن يجعلهم يرغبون من جانبهم فى تعلم ما يريد أن يعلمه لهم • ومعنى ذلك أن على المعلم تهيئة الظروف لايجاد علاقة بين التلاميذ والعمل الذى أمامهم • والمعلم يختار طريقة التدريس التى يجيدها • ومن الخطأ أن تفرض عليه السلطات طريقة لا يقتنع بها أو لا يحسن التدريس وفقا لها • والمعلم المتطور فى طريقته هو الذى يختار من طرق التعليم ما يناسب كل وحدة من وحدات مادته ، ثم هو الذى يحاول أن يلم بما يظهر من الطرق الجديدة ، ولا يتخوف من تجريبها •

(جـ) وعلى المعلم بعد ذلك دور ريادى لا يمكن تربويا اعفاؤه منه • فهـــو يسهم فى ارشـــاد التلاميذ وتوجيههم • والمدرسة من أجـــل ذلك تجعل نشاط المعلم فيما يتصـــل بتربية تلاميذه يمتد الى عـــدة مجالات خـــارج الصف • فتربية جانب خلقى ،أو تكوين عـــادة ، أو السير بعض ســـمات الشخصية فى طريق النضج مثلا أمـر يتطلب ـ فيما يتصل بالتلاميذ ـ أن نتيح لهم فرصا متنوعة تظهر فيها سماتهم وعاداتهم ، كما يتطلب ـ فيما يتصل بالمدرس ـ أن يشرف على تلاميذه خـــارج حجرة الدراسة وفى غير أوقات تدريس المواد • ومن متطلبات ذلك اســـهام المعلمين فى الاشراف على الفرق والجماعات المدرســـية ، واشراك التلاميذ مع المعلمين فى وضع بعض القواعد التنظيمية لبعض نواحى النشـــاط المدرسى ، واجتماع معلمى الصف الواحد ـ أو معلمى المدرسة ككل ـ لمناقشة مشكلات التلاميذ ، وما الى ذلك •

(د) والمعلم كعضو فى هيئة التدريس بالمدرسة عليه أيضـــا مســـئوليات ادارية • والأمر فى ذلك لا يقف عنـــد حـــد الأمـــور التقليدية المتصـــلة بحضور التلاميذ ومراعاة النظام وتنظيم الامتحانات ونحو ذلك • ولكنه يتجاوز ذلك الى الاشتراك مع الاداريين العاملين بالمدرسة فى تصريف الشئون الموكولة اليهم • فلكل مدرسة تشكيل رسمى للسلطة ابتداء من مديرها الى من دونه • ولكل من أعضـــاء هـــذه السلطة مسئولية رسمية معينة يقع عليه وزر أى خطأ أو اهمال فيها • ولكـــن ذلك لا يعنى أن نكـــون جامدين ازاء هـــذا التشكيل الرسمى للمسئولية • فكثير من النواحى الادارية تمكن الاستعانة فيها بذوى الرأى أو ذوى الخبراتالخاصة من المدرسين • ثم ان المدرسين بدورهم أكثر اتصالا بالتلاميذ ، وأكثر دراية بمشكلاتهم ، وهم يستطيعون تهيئة الجـــو المدرسى العام لكى يتقبل النظم واللوائح •

(هـ) والمعلم كعضو فى المجتمع عليه مسئوليات متعددة : فعليه ـ أولا ـ أن يعمل على تقوية صـــلته بالمحيط البيئى ، وأن يعرف تركيبه الاجتماعى • فهذا يعينه على أداء عمله بالمدرســـة ، ويفسر له الكثير من مشكلات التلاميذ ، كما أنه قد يساعده على حلها • وعليه ـ ثانيا ـ أن يتذكر أنه أحـــد القـــادة المحليين • وعلى المعلم العربى بهذا الاعتبار مســـئولية كبيرة ، وخاصـــة فى

المحيط القروى • عليه أن يتذكر أن عليه واجبا فى حـــل مشـكلات البيئة المحلية ، وفى الاسهام فى تطويرها • وليست هناك واجبات محددة تماما تتعلق بدور المعلم فى البيئة ، فهذا يتوقف على نوعية البيئة واحتياجاتها ومـدى قدرة المعلم على أداء دور فى الاســـــتجابة لهذه الاحتياجات ، أو مدى قدرته على استقدام الخبرات التى يمكن أن تفيد فى ذلك • ثم على المعلم ــ ثالثا ــ أن يعـد تلاميذه لمجتمع الكبار • فهــو مسئول عن تطبيعهم اجتماعيا عن طريق النقل الواعى للعادات والتقاليد والقيم الموجودة فى ثقافة المجتمع • وهو ــ بقدر ما يسمح به مســتوى النضج عند تلاميــذه ــ ينقل بعض الصـــور والمشكلات الاجتماعية العامة ، ويناقشها مع تلاميذه • معنى ذلك أن المعلـم يؤدى دورا يتصــل جانب منه بالمحافظة على العناصر الثقافية التى نريد الابقاء عليها ، بينما يتصل جانب آخر منه بتطوير العناصر التى تحتاج الى تطوير • ومعنى ذلك أيضـا ضرورة تهيئة الجو الذى يساعد التلاميذ على الانطلاق فى سلوكهم الاجتماعى بشكل يوضح مدى تحقق ما نريده من مبادىء وقيم • وهــذا يقتضى أن يسهم المعلم بقدر الامكان فى جوانب النشــاط المدرسى ، وفى الاشراف على تلاميذه خارج الصف فالتلاميذ ــ بعد أن ينتهوا من الحصص الدراسية ثم يغادروا الصفوف ــ يكونون أكثر انطلاقا ، وأبعد عن الجــو المصطنع السائد داخل الصف (٤) •

هذه ملامح خمسة للدور المألوف للمعلم • ودراسة دور المعلم والالمـــام بالأبعاد التى تمتد اليها وظيفته أمر له أهميته فى تقرير ما ينبغى الالمـــام به والتدريب عليه فى فترة الاعداد المهنى • وله أيضا أهميته فى اشتقاق المعايير التى نسترشد بها فى تقويم عمل المعلمين ، وتحديد جوانب القـــوة وجوانب القصور فيهم • ثم له أهميته فى اعــداد البرامج التى تســاعد على النهوض بمستوى الأداء المهنى ، وهى المعـــروفة ببرامج التدريب فى أثناء الخدمة •

---

(4) cf. A.K.C. ottaway, **Education and Society,** (London, 1966), pp. 185 — 189.

والواقع أن دور المعلم صعب ، وأن واجباته مضنية ، ولكن انعكاس ذلك على النظرة اليه وعلى تقديره لا يزال محدودا .

٣ ـ النظرة العامة الى المعلم :

واضح مما تقدم أن للمعلم دورا أساسيا في بناء المواطنين وتشكيل اتجاهاتهم القومية والعالمية . والعصر الذى نعيش فيه يحتاج الى خدمات المعلم أكثر من أى عصر مضى . ليس فى زماننا هذا من يغض من أهمية التربية فى أى مجتمع ، وليس فيه كذلك من يقلل من خطر دور المعلم فى جعل التربية أمرا فعالا . ولكن الذى يحدث فى بعض دول العالم العربى وفى بعض الدول النامية الان هو أن مهنة التعليم فى تقهقر مستمر بالنسبة لكثير من المهن الاخرى التى قفزت الى الطليعة وسبقت مهنة التعليم . ولقد صار من العسير اجتذاب العناصر الطموحة من ذوى القدرات والاستعدادات الممتازة لهذه المهنة . والمتفائلون يرجون أن تكون هذه الظروف ظروفا مؤقتة ، وأن ينطلق اقتصاد هذه الدول بشكل يساعدها على انصاف المعلمين وعلى تمكين مهنة التعليم من أن تأخذ مكانتها مع سائر المهن المساوية .

فى كثير من دول العالم يعانى المعلمون بصفة خاصة من الظروف المادية. وفى الولايات المتحدة الامريكية يضطر كثير من المعلمين بسبب سوء المعاملة المادية الى احتراف عمل جانبى آخر ، وخاصة اذا كانوا يعولون أسرا . كثير من المدرسين هناك يشتغلون فى أعمال التأمين وغيرها ، وكثيرا ما تذكرهم أسرهم بأن حالتهم ربما تكون أيسر وأحسن لو أنهم تركوا التعليم الى عمل آخر (٥) . والمعلم نفسه فى الولايات المتحدة الامريكية يعتبر من أسباب زهد الشباب فى الاقبال على هذه المهنة ، « فالطريقة التى يتحدث بها بعض المعلمين عن التعليم كمهنة طريقة تتجه الى صرف العناصر الصالحة لها من الشباب عن اختيارها . فهؤلاء المعلمون يتحدثون فى داخل الصف

(5) F. Mayer and F.E. Brower, **Education for Maturity,** (Washington, D.C. 1956), P. 58.

وخارجه عما يعانونه من انحطاط المرتبات ، ومن الآباء المشكلين ، ومن العمل المضنى ، ومن التعب الذى يقاسونه فى تعليم الأغبياء . انهم يعبرون عن ضجرهم من الاجتماعات التى تعقد للمعلمين ، ومن المؤتمرات التربوية التى يحضرونها. وهم يتحدثون عن متاعب حفظ النظام فى القاعات والملاعب ، ويشكون من نقص المعدات والاستعدادات » (٦) . وقد يبدو غريبا أن نسمع ذلك عن وضع وضع المعلمين فى بلد ثرى كالولايات المتحدة الاميريكية ، ولكننا نحب أن نشير الى أن ضخامة عدد المعلمين هناك وقف حائلا دون انصافهم . وهو أمر عبر عنه فى صراحة جريئة أحد الرسميين الأميريكيين «A United States Commissioner on Education» حيث قال : « لدينا مليون وربع مليون من المعلمين . وأنا على استعداد لأن أصدق ان الشعب الأميريكى متهيىء لأن يدفع من عشرة آلاف دولار فى السنة الى اثنى عشر ألف دولار لفئة تبلغ مائتى ألف شخص ، لا لفئة تبلغ مليونا وربع مليون » (٧) .

وفى بريطانيا نجد شعورا بعدم الرضا يسود جبهات المعلمين فيما يتصل بوضعهم الاجتماعى والاقتصادى . ففيما يتصل بالوضع الاجتماعى يحس المدرسون فى بريطانيا بأن مركزهم الاجتماعى متواضع ، بل تكاد بعض القطاعات الاجتماعية تنظر الى أن احتراف التعليم وصمة للشخص المثقف . وتزداد هذه النظرة بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية . ولعل السبب فى ذلك أن ما يعمله المعلمون فى هذه المرحلة ليس أعلى من مستوى الآباء ، بل ليس شيئا يجهله الآباء فى العادة هناك . ثم ان آباء الأطفال فى المرحلة الابتدائية يحبون أن يطمئنوا الى مدى اندماج أطفالهم فى هذه الحياة الجديدة ، والى مدى نجاحهم فى العمل المدرسى . من هنا كان تدخل الآباء فى الحياة المدرسية وفيما تعلمه المدرسة الابتدائية كبيرا . ويصل

---

(6) A.J. Hugget and I.M. Stinnet, **Professional Problms of Teachers,** (New York, 1958), p. 35.

(7) Quoted by A.D.C. Peterson, **The Future of Education,** (London, 1968), p. 184.

الأمـر الى حـد أن بعض الآباء لا يحاولون التزام اللياقة فى تقديم مقترحاتهم، بل يقترحون كما لو كانوا أصحاب سـلطة ومعرفة تامة بما يتحدثون عنه • والجمهور هناك حين يسلم الأطفـال للمدارس الابتدائية لا يفترض أنه يسلمهم الى من يعرف أكثر منهم (٨) •

وأما فيما يتصل بالجانب المادى أو بأجور المعلمين فى بريطانيا فان المعلمين يعانون من التفريق بينهم وبين المهنيين الآخرين ، ويقارنون رواتبهم برواتب نظرائهم فى المهن الأخرى ، فيجدون أن مهنة التعليم متخلفة من حيث الأجور• وحيث ان ما تدره المهنة على صاحبها يلعب دورا كبيرا فى تكوين أو تحـديد نوع النظرة الاجتماعية الى هـذه المهنة نجد أن المعلمين البريطانيين قد اضطروا فى بعض الأحيان أن يسلكوا مسـلكا عنيفا فى حمـل السـلطات على أن تنصفهم ماديا • فالأمر لم يقف عند حد المطالبة المستمرة بهذا الانصـاف، بـل تخطاه ـ وخاصة منذ الستينيات الى التهديد بالاضراب ، ثم الى القيام الفعلى بهذا الاضراب • ومما حدث فى هـذا الاتجاه أن المعلمين قد ألحوا فى سبيل تحصيل مزيد من التحسين لرواتبهم • وحين وجـدوا نوعا من التراخى من جانب السلطات لجأوا الى القيام باضراب لحمل السلطات على الاستجابة لمطـالبهم ، واستمرت معركة الاضراب هـذه من ديسمبر (كانون الأول) ١٩٦٩ حتى مارس (آذار) ١٩٧٠ حيث استجابت السلطات لمطالب المعلمين ، واسـتطاع المعلمون فى الواقع أن يحرزوا نصرا كبيرا بالوصول الى معظم ما طلبوه (٩)•

---

(٨) لمزيد من التفصـيل فى هذه النقطة ، وفيما يتصـل بشعور المعلمين بمركزهم الاجتماعى فى بريطانيا يمكن أن تقرأ هذا المقال الذى كتبته احدى المدرسات :
Mary Warnock, «The Stigma of School Teaching», in **New Society,** 8 January 1970, No. 380, pp. 61 — 62.

(٩) كان مطلب المعلمين أحـداث زيادة فى الراتب قدرها ١٣٥ جنيهـا استرلينيا فى العـام • وفى مساء الثلاثاء الثـالث من آذار ١٩٧٠ وافقت السلطات ووافق المعلمون على أن تكون الزيادة بمقدار ١٢٠ جنيهـا استرلينيا فى العام اعتبارا من أول أبريل (نيسان) ١٩٧٠ •
The Times, 4 March *1970*, No. 57809.

على أننا فى هذا السياق ينبغى أن نشير الى أن ما حصله المعلمون فى بريطانيا لن يسد الفجوة التى بينهم وبين كثير من ذوى المهن الأخرى من ناحية الايراد المادى • والخطر فى وجود هذه الفجوة يتمثل فى أنها تجعل الممتازين من الخريجين فى بعض المواد ذات السوق الرائجة كالرياضيات والفيزياء ينظرون الى مهنة التعليم باعتبارها أضعف شىء يوجد فى مجال اختيارهم • ونحن نجد أن المدارس البريطانية بجوار عجزها عن اجتذاب الممتازين فى هذه المواد كثيرا ما تعجز عن سد الوظائف الشاغرة فى مثل هذه التخصصات (١٠) •

وبجوار هذه الصورة القاتمة عن حياة المعلمين يمكننا أن نقدم صورة أخرى مشرقة • فحين تقوم ثورة فى مجتمع ما ، ويريد قادتها ايصال مبادئها الى الناشئين أو بعبارة أخرى : يريدون احداث نوع من التغيرات فى الجيل الصاعد بحيث ينشأ متشبعا بمبادئها ، وبحيث تتشكل عقليته وفقا لمتطلبات الحياة الجديدة فانهم يعملون على توجيه التربية وفقا لمتطلبات تلك الحياة ، كما يعملون على اعداد المعلمين الذين يستطيعون الاضطلاع بهذه الوظيفة • ولقد أشرنا سابقا الى مدى ما يعلقه السوفييت من أهمية على دور المعلم فى احداث التغير الاجتماعى • ولهذا يستمتع المعلم فى الاتحاد السوفييتى بمكانة اجتماعية لا يستمتع بها زميله فى الدول الغربية ، فالدولة هناك تقدره ، وجمهور الناس يحترمونه ، وينظرون اليه نظرتهم الى المهنيين الآخرين من قانونيين وأطباء ومن اليهم • وتعتبره السلطات جديرا بالتكريم ، وتدخله ضمن الذين يمكن الانعام عليهم بوسام لينين • ويتقاضى الرجال والنساء فى مهنة التعليم مرتبات متساوية • وفوق المرتبات الاساسية تصرف أجور اضافية نظير الحصص الزائدة عن أربع وعشرين حصة أسبوعيا بالنسبة للمرحلة الثانوية ، ونظير تصحيح الكراسات ، وأشغال المختبرات ، والاشراف على الرحلات ، والخدمة فى الأماكن النائية • ومعلمو الريف يزودون بمساكن

---

(10) cf, J. Vaizey, **Education for Tomorrow,** a Pengiun Special, 1962, pp. 88 — 91.

مجانية بما يتبع ذلك من اضاءة وتدفئة وغير ذلك من الخدمات • فاذا ما أراد معلم الريف أن يبنى لنفسه مسكنا خاصا أمدته الدولة بقرض طويل الأجل يعينه على ذلك • وراتب المعلم فى الاتحاد السوفييتى يزيد عن طريق العلاوات الدورية • فاذا ما أكمل المعلم فى الخدمة خمسة وعشرين عاما حصل على زيادة فى الراتب قدرها ٣٠٪ ثم يبدأ فى تقاضى معاش – الى جانب الراتب – يبلغ ٤٠٪ من الراتب الأساسى • ولعل هذا هو الحافز الأساسى لما هو معروف عن استقرار المعلم السوفييتى فى عمله • والمعلمون مطالبون بممارسة دور قيادى فى المجتمعات المحلية • وجميع المعلمين أعضاء فى نقابة المعلمين هناك • وهذه النقابة تنظيم فريد فى نوعه فى الاتحاد السوفييتى : انها تتبادل الرأى مع الحكومة فى المتطلبات الثقافية ، واحتياجات المعلمين ، وتشرف على وجوه الانفق من ميزانية التعليم (١١) •

وشعوب الاتحاد السوفييتى تبدى تقديرها لكفاءة المعلمين ، وتعتبرهم جديرين بالوظائف العليا القيادية • ويتجلى ذلك فى اختيار الكثير منهم للعمل بالاجهزة الكبرى للدولة كمجلس السوفييت الأعلى للاتحاد السوفييتى ، ومجالس السوفييت على مستوى جمهوريات الاتحاد ، وكذلك على المستويات المحلية للمناطق والمراكز والمدن والريف • والحقيقة ان زعماء السوفييت كانوا – ولا يزالون – على وعى بخطر المعلم وقيمته ، ولذا نجدهم قد أبدوا به اهتماما بالغا • ففى الثانى من يناير (كانون الثانى) **١٩٢٣** كتب لينين للبرافدا عن التعليم الشعبى وجاء فى مقاله : « •• ينبغى لنا أن نؤمن للمعلم الشعبى عندنا مكانة رفيعة لم يملكها قط ، ولا يملكها ، ولا يمكن أن يملكها فى المجتمع البرجوازى • وهذه حقيقة لا تحتاج الى برهان • وينبغى لنا أن نسير نحو هذا الوضع ، عاملين بانتظام ومثابرة ودأب على رفع مستوى المعلم فكريا ، وعلى اعداده فى جميع الميادين لرسالته السامية حقا ولكن

(11) a — M. Deineko, **Public Education in the USSR,** (Moscow, n.d.), p. 52, b — I.S. Turner, «The Teacher of Today and Tomorrow» in : Sydney Teachers' College, **The Techer Through the Ages,** 1956 Jubillee Lestures.

الرئيسى ـ الرئيسى أبدا ودائما ـ انما هـو تحسين وضـعه المادى » (١٢)٠
وفى عام ١٩٢٥ قال ستالين : « ان فيلق المدرسين من أهم الوحدات فى جيش العمال العظيم فى بلادنا ، ذلك الجيش الذى يقيم صرح حيـاة جديدة على أساس الاشتراكية » (١٣) ٠ وفى نفس الاتجاه قال ليونيد بريجنيف فى عـام ١٩٦٨ : « ٠٠ من الواجب أن تحيط منظمات الحزب المعلمين بجويرى فيـه كل معلم أن الجماهير تأخذ بيده ، وأنهم يتعاطفون معه فى مشكلاته ، ويبدون تفهما وتقديرا لعمله ٠ ويجب أن يجد المعلم الباب مفتوحـا أمامه لوظـائف ممثلى السلطة السوفييتية ، وادارة المزارع الجماعية ، ولجان الحزب ومنظمات الشبيبة الشيوعية ٠ ان نقاباتنا ترعى ـ ويجب عليها أن ترعى ـ مصالح المعلمين، وأن تبدى اهتمامها بالظروف التى يعمل المعلـم تحتهـا ، وبظروف صحته ، وبتهيئة وقت الفراغ المناسب ٠ وينبغى أن ييسر الحزب للمعلمين مزيدا من المعلومات المتصلة بمشكلاتنا الداخلية وبالاحداث العالمية ٠ فهذا من شأنه أن يساعد المعلم فى اداء وظيفته السامية باعتباره مربيا وداعية للتعاليم الماركسـية اللينينية ٠٠٠ ان أكثر من مليون معلم أعضاء فى الحزب الشـيوعى ومنظمات الشبيبة الشيوعية ٠ وهم قوة عظيمة ذات نفوذ ٠ وعدد كبير من المعلمين يلعبون دورا فعالا فى أعمال الاجهزة المركزية والمحلية للسلطة ٠ وقد انتخب أكثر من ١٥٥ ألف معلم صاروا نوابا فى المجالس السوفييتية العليا والمحلية ٠ ان المناشط الاجتماعية والسياسية المتنوعة التى يمارسها معلمونا تستحق الاعجاب والتقدير ٠ ان علينا أن نستمر فى دعم مكانة المعلم ، وتقـوية الدور الذى يؤديه فى الحيـاة العامة ٠ وتستطيع الصحافة والراديو والتليفزيون أن تعمل الكثير فى هذا الاتجاه ٠ ان الدولة السوفييتية تهتم بالمعلم اهتماما عبرت عنـه برفعها لاجور المعلمين منذ أربع سنوات ٠ وحين يصير الاقتصاد السـوفييتى أقـوى مما هو عليه سيبحث الحزب والحكومة امكانية اجراء مزيد من تحسين الظروف المادية للمعلمين ، وكذلك للآخرين من العاملين فى هذا البلد » (١٤)٠

---

(١٢) لينين ، **فى الثقافة والثورة الثقافية** ، (موسكو ١٩٦٨) ، ص ١٩٢٠

(١٣) ميدنسكى ، **التعليم العام فى الاتحـاد السوفييتى** ، « ترجمة ممدوح أباظة » ، (القاهرة ١٩٥٨) ، ص ١٢٣ ـ ١٢٧ ٠

(14) Brezhnev, **op. cit.**, pp. 16 — 17.

الواقع أننا اذا أردنا من المعلم أن يكـون وسيلة فعالة لاحداث تطوير اجتماعى فان علينا أن نهيىء السبيل لاجتذاب العناصر الممتازة الى المهنة ، وعلينا أن نهيىء للمعلم الجو الذى يجعله راضيا عن مهنته ، ويساعده على الاستقرار فيها . هـذا أمر سيتطلب توفير مبالغ كبيرة لهـذه الاعـداد الضخمة من المعلمين . ولكى ندرك أن كل ما ننفقه فى هذا الاتجاه هـو استثمار ـ وليس مجرد استهلاك ـ ينبغى أن نتذكر دائما أن مهنة التعليم تقـوم بخدمة عـامة حيوية بالنسبة لمناحى الاقتصاد ، وحيوية بالنسبة لتشكيل الجمهور ، وبالتالى لمستقبل الأمة . سيبقى هـذا الطابع مميزا لمهنـة التعليم ، كما كان دائمـا ملازما لها . فقديما ازدهرت المهنة على يد جماعة اتخذوها ليساعدوا الناس على الحياة ، لا ليحصوا منهم وسائل الحياة .

٤ ـ التعليم كمهنة :

يتردد فى السنوات الأخيرة تعبير « مهنة التعليم » ومتطلباتها . والتعليم فى الواقع يتطلب نوعا من المقدرة أو الكفاءة التى يمكـن تحقيقها عن طـريق اعداد مهنى خاص . ولكن كثيرا من الناس لا يتجهون هـذا الاتجاه فى فهم عمل المعلم ، ويعتقدون أن نوعا من الاعـداد العام الجيد يكفل لصاحبه نجاحا فى الاشتغال بالتعليم اذا أراد . وكثيرا ما يكون هؤلاء متأثرين بمألوف خبرتهم وبالاعداد الضعيف لمعلميهم . وحتى من بين الذين يؤمنون بوجوب اعـداد المعلمين للقيـام بوظيفة التعليم من لا يسمو بنظرته الى اعتبـار التعليم مهنة ، فهو يعتقد أن معلـم مرحلة ما يكفى أن يعرف شيئا يزيد عما هـو مكلف بايصاله الى تلاميذه . وهـذه النظرة لا تحتاج الى أكثر من تحليل بسـيط لتبين أن هـؤلاء ينظرون الى المعلم على أنه شبه آلة : فهو انسـان تحدد له المناهج وموضوعاتها والكتب ، ويحدد له المكان الذى يعلم فيه والتلميذ الذى يتعلم على يديه والزمن الذى يلتقى فيه بهذا التلميذ ، وربما تحدد له كذلك الطرق التى عليه أن يستخدمها . انها صـورة لمعلم مجرد من القدرة على الابتكار أو محروم منه ، معلم لا يستطيع ـ ولا يحق له ـ أن يطور نفسه أو عمله الا فى حدود الخط الذى يراد ويرسم له . واذا كان هـذا النوع من

الجدل ذا دلالة فانه يدل على أن التعليم حاليا يمر بفترة يحاول فيها استكمال وضعه كمهنة ، وأنه في سبيل استكماله لهذا الوضع ــ وفقا للمفهوم الحديث للمهنة ــ يعاني من بعض العقبات التى تقف فى سبيله • ولاختبار وضع التعليم كمهنة ينبغي أن نستعرض مقومات المهنة لنرى مقدار حظه منها : (١٥)•

أولا : تعتمد المهنة في ممارستها على النشاط العقلى أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمى ، ونحن لسنا بحاجة الى الافاضة فى توضيح أن التعليم مستوف لهذا الشرط ، فهو مهنة يغلب عليها طابع النشاط العقلى • والعمل الذى يمارسه القائمون بالتعليم يعتبر أساسا في الاعداد لكل الأعمال المهنية الاخرى • وكثيرا ما يشار الى مهنة التعليم بهذا الاعتبار على أنها « أم المهن » •

ثانيا : تتطلب المهنة الالمام بنوع من المعرفة المتخصصة ، ومن الواضح أن للتعليم معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها فى تمكين المعلم من ممارسة عمله على أسس سليمة • وكثير من الابحاث في هذه المعرفة المتخصصة يظهر كل عام • فالتربية صارت علما واسعا ، ولكن مشكلتها أنها علم حديث ، وأن الذين يجهلون طبيعتها أكثر بكثير من القلة التى تعرف شيئا عن هذه الطبيعة • والذين لا يعرفون شيئا عن طبيعة التربية ــ وبالتالى لا يعترفون بها ــ نجد بينهم من يرى أن الاعداد العام فى الكليات وتخريج المتخصصين في المواد الدراسية يكفى لامداد المتخرج بكل ما يلزم المعلم الناجح ، وأنه ليست هناك ضرورة لدراسة أى مادة تربوية • ان هذا الفريق من الناس لا ينظر الى التعليم على أنه مهنة ، ولا الى التربية على أنها علم ، وهم يعطون كل وزن للخبرة والممارسة • معنى ذلك أن التربية عندهم فن ، وأنها لا تسمو الى أن

(١٥) لقراءة أوسع انظر :

a. Huggett and Stinnett, **op. cit.**

b. M. Lieberman, **Education** as a **Profession,** (Englewood Cliffs, N.J., 1964), Sixth Printing.

تكون علما • ومن حسن الحظ أن هذا الاتجاه في تقهقر أو في تضاؤل مستمر •

ثالثا ـ المهنة تتطلب اعدادا مهنيا ممتدا ، ويتم تخريج المهنيين عادة في الجامعات والمعاهد العليا التي من درجتها • ففي الكليات الجامعية أو المعاهد العليا يلم الطالب بمناهج جامعية منظمة تنظيما خاصا يصل بالطالب الى استيفاء متطلبات المهنة التي يعد لها • واذا كان هـذا المعيـار يمكن تحقيقه بالنسبة للتعليم عن طريق اسـتكمال برامج كليات اعداد المعلمين أو التخرج في الكليات الجامعية الاخرى ثم الالتحاق بدراسة تربوية بعد البكالوريوس للحصول على شهادة تربوية فانه لا تزال هناك مشكلات من أجل استيفائه في العالم العربي • من المشكلات المتصلة بهذا المعيار أن معلمي المرحلة الابتدائية في العـالم العربي لا يزالون بعيدين عن استيفاء متطلبات المهنة من ناحية التخرج في معهد عال وعلى أيدي اساتذة متخصصين • كما أن الدول العربية تسمح لخريجي الكليات الجامعيـة الذين لم يعدوا اعدادا مهنيا بممارسة التعليم • وقد بلغ هـذا التسامح ـ ازاء متطلبات المهنة ـ الى حد أن بعض خريجي الجامعة الذين لم يعدوا للمهنة يسمح لهم بتدريس مواد لا تمت بسبب الى ميادين تخصصهم • وتقـوم بعض الدول العربية باعـداد برامج تأهيلـة يزود بها خريجو الجامعة غير التربويين في أثناء ممارستهم للتعليم • ولكننا نرى أنه مهما أعدت هذه البرامج فلن تبلغ من السعة ولن يصل مدى انتفاع المعلمين وتأثر سلوكهم بها الى الحد المتاح للخريجين الذين يتفرغون لمثل هذه البرامج المهنية في الكليات والمعاهد التربوية •

رابعا ـ تتطلب المهنة نموا مسـتمرا في أثناء الخدمة ، ونحن نجد بالنسـبة للمعلمين أن ميادين التخصص العلمي ومواد الاعداد المهني تتطور مع الزمن ، فتحدث فيها مكتشفات ، وتبرز حقائق جديدة • ولا يسـتطيع المسئولون عن حماية المهنة أو عن متابعة مستواها أن يقفوا من ذلك موقفا سلبيا ، بل لابد لهم من بذل كل المحاولات الممكنة لتزويد أعضاء المهنة بأحدث ما وصل اليه البحث العلمي في كل من ميدان التخصص العلمي

والميدان المهنى • وقد أخذت بعض السلطات فى الدول العربية بمبدأ وجوب اتاحة الفرصة للنمو المستمر للمعلمين ، ومن أبرز مناشطها فى ذلك ما تقوم به ادارات التدريب بوزارات التربية فى بعض هذه الدول من تنظيم برامج وحلقات دراسية ، كما أن منظمات المعلمين أنفسهم تأخذ فى اعتبارها اتاحة الفرصة لتبادل الخبرات ، وملاحقة التطورات العلمية والتربوية عن طريق المؤتمرات والمطبوعات وما الى ذلك •

خامسا : المهنة تقدم لصاحبها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيها ، ويظهر أن تحقيق التعليم لهذا المعيار شىء يصيبه الاهتزاز • فالطبيب والمحامى والمهندس يبقون على صفاتهم ملتحقين بنقاباتهم مهما طرأ على نشاطهم من تغير • أما المدرس الذى يترك مهنته ليشتغل فى احدى الوزارات ــ غير وزارة التربية ــ بعمل لا يمت الى التعليم بصلة فانه يفقد عضويته بمهنة التعليم ، وينقطع تماما عن كل شىء يتصل بها • صحيح أن الملاحظة العادية تدل على امكانية ايفاء التعليم فى بعض الدول بهذا المعيار • ففى بعض الدول العربية يمكن ــ بعد التحاق المدرس بوظيفته ــ أن يتدرج فى سلكها متنقلا من مستوى مهنى الى مستوى آخر حتى يصل بعض الأفراد الى وظيفة وكيل وزارة التربية • ومع ذلك نقرر أن اختبار مهنة التعليم وفقا لهذا المعيار يقتضى أن تكون لدينا بيانات وافية عن المعلمين غير الراغبين فى الاستقرار فى وظائفهم ، وعن الذين يتركون مهنة التعليم الى غيرها سنويا •

سادسا : المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية ، ترتفع عن مستوى الاستغلال والتركيز على تحصيل الكسب الشخصى • وتعتبر الخدمة الحيوية اجتماعيا اذا جرى العرف بضرورة توفيرها لكل من يحتاج اليها كما هو الحال بالنسبة للطب والمحاماة • ولقد سرى نوع من الاعتقاد بأن التربية أمر ينبغى توفيره لجميع الناس ، وأنها ينبغى أن تكون فى متناول كل طفل بصرف النظر عن ظروف نشأته لأن فى ذلك رعاية لصالح الأطفال ومصلحة المجتمع • وليس هناك من يشك فى أن التعليم مهنة

تؤدى خدمة اجتماعية عالية ، وأن المعلم الواعى بجوانب مهنته يمكنه أن يعمل من أجل حياة أفضل لمواطنى الغد .

والجانب الأوضح فى مهنة التعليم هو خدمة الآخرين ، لا استغلالهم ولا الرغبة فى تحصيل كسب مادى . وهنـاك كثير من المعلمين الذين يتفانون فى عملهم عن حب له ، وايمان بأهميته ، وارتياح الى نتائجه ، مع معرفتهم بأن هناك من الاعمال الاخرى التى يمكنهم القيام بها مـا يحقق لهم - من الوجهة المادية - ربحا أوفر . على أن كون التعليم مهنة ترفع عن مستوى الاستغلال والتركيز على تحصيل الكسب الشـخصى أمر لا يعنى أن المعلمين لا يستحقون أن ينصفوا ماديا ، وان تدفع لهم الدولة رواتب مجزية تتناسب مع ما يعطى عادة للمهنيين . والواقع أن هذا يزداد عليه الاتفاق فى جميع أنحاء العالم .

سابعا : المهنة يكون لها تنظيم مهنى قوى ، فلكل المهن المتعارف عليها تنظيماتها المهنية التى تعتبر وسيلة لتقرير أهداف موحدة ، وآراء متحدة لاعضائها. وللمعلمين فى كثير من البـلاد العربية تنظيم نقابى ينتمى اليه كل القائمين بمهنة التعليم . وهناك بجوار النقابة أندية خاصـة بكل طائفة ترعى مصالحهم الخاصة . ولكن ما مدى القوة التى يستمتع بهـا التنظيم المهنى للمعلمين ؟ ان فى اسـتطاعة نقابة المحامين مثلا أن تعطل أحـد المحامين عن ممارسـة مهنته لفترة محدودة أو نهائيا متى خرج على أخلاقيات المهنة ، فهل تستطيع نقابة المعلمين أن تفعل شـيئا مثل ذلك بالنسبة لاحـد المعلمين فى المـدارس الحكوميـة أو الحرة ؟ ليس فى استطاعتها ذلك . ثم هـل جرى عرف بين المعلمين أنفسهم بما يسمى أخلاقيات المهنة ؟ لم تمتد مناقشات المعلمين عندنا الى هذا الموضوع بعد.

ثامنا : المهنة تضع المستويات اللازمة لها : التعليم خدمة تضطلع الدولة عـادة بتوفيرها ، والدولة من جانبها لم تستطع أن تحدد مستوى مهنيا تلتزم به فى تقديم هـذه الخدمة للجماهير العربية . وأعضاء مهنة التعليم فى بلادنا لم يتحقق لهم من الاستقلال ولم يتهيأ لهم من الفرص ما يجعلهم

يتعارفون على المستوى اللازم لممارسة المهنة بصفة قاطعة ، بحيث لا يسمحون بتعيين أحد الا اذا أقرت النقابة مؤهله ، وقيدته ضمن الصالحين لمهنة التعليم • صحيح ان جميع المستويات اللازمة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين ولوائح تصدرها الدولة ، ولكن الدولة عادة تأخذ في اعتبارها مقترحات وتوصيات أعضاء هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها • ولقد تخلف المعلمون فى ذلك عن أصحاب المهن الاخرى ، ولكن منظمات المعلمين والدراسات المتابعة لمشكلات اعداد المعلمين – وخاصة فى الدول المتقدمة – تؤذن بأن المعلمين أنفسهم سيصلون الى المرحلة التى يحددون فيها المستويات اللازمة ، ويراجعون المستويات القائمة • واذا استطاع المعلمون أن يصلوا فى ذلك الى نتائج يترتب عليها الترقى بمستوى المهنة وتحسين العملية التربوية فان ذلك سيكون موضع اعتبار الدول التى يعملون بها عند اصدار تشريعات جديدة أو فحص تشريعات قائمة •

اننا اذا قسنا التعليم بالمعايير الثمانية السابقة وجدنا أنه يفى ببعضها ، وأنه يعانى جوانب ضعف بالنسبة لبعضها • واذا كان لابد لنا من مسايرة روح العصر والترقى بالتعليم الى مستوى المهنة فاننا ينبغى أن نلغى كل دور اعداد المعلمين غير العالية ، وأن نعهد باعداد المعلم الى الجامعات والمعاهد العالية ، وأن ندرك أن التربية علم لا يستطيع تقديمه الى الطلاب الا شخصية جامعية كفوءة • واذا تحققت وحدة المستوى الذى يتخرج عنده المعلمون ساعد ذلك على تكوين جماعة متجانسة متقاربة فى مواضعاتها ، وبطريقة مواجهتها للمشكلات ، ورعايتها لشئون مهنتها • ان هناك محاولات وخبرات مرت بها الدول التى سبقتنا فى مضمار الترقى باعداد المعلم ، وقد نجد من الاتجاهات المتقدمة ما يساعدنا على التخطيط لاعداد معلم أفضل •

٥ – نماذج من الاتجاهات العالمية فى اعداد المعلمين :

تشغل الدول المتقدمة نفسها فيما يتصل بمهنة التعليم بأمور أساسية ثلاثة :

الأول : كيف يتم اعداد العناصر الصالحة لمهنة التدريس بعد انتقائهـــا ؟ والثاني : كيف يمكن تطوير مستوى المعلم بعد تخرجه بحيث يبقى على اتصال بما يجد فى ميدانى التخصص العلمى والاعداد المهنى ؟ والثالث هو ضرورة موالاة الدراسات المتعمقة فى فروع التربية • ومن الممكن فى هذا الصدد أن نعرض صـــــورة موجزة لما يجرى فى دول ثـــلاث هى الولايات المتحـدة الاميركية ، والاتحاد السوفييتى ، وانكلترا •

ففى الولايات المتحدة الامريكية يتم الاعداد لمهنة التدريس فى معاهد قـد تحمل أســـماء مختلفة مثـــل كليات المعلمـين «Teachers Colleges» وكذلك كليات التربية بالجامعات «Schools or Colleges of Education» وما الى ذلك • ومهما اختلفت أسماء هذه المعاهد فانها جميعها تستمد طلابها من الذين أكملوا دراستهم الثانوية ، والذين تثبت لياقتهم واستعداداهم لمهنة التدريس ، وتجعلهم يتابعون الدراســة بها لمـدة أربع سنوات ـ وأحيـانا خمس سنوات ـ يتلقون فيها اعدادهم العلمى والمهنى • على أنه يمكن للطلاب الذين حصلوا على درجة البكالوريوس فى دراســة متخصصــة ويريدون الاشتغال بالتعليم أن يتابعوا دراستهم الجامعية عاما آخر يدرســون فيه المواد التربوية والنفسية ، ويتدربون عمليا على التدريس ليؤهلوا أنفسهم لممارســة مهنة التعليم •

ويرى الامريكيون أنه ينبغى فى اعداد المعلم مراعاة جوانب ثلاثة : الجانب الأول أن المعلم ناشر وموضح للثقافة العامة • ومن هنـا ينبغى أن يتضمن برنامج اعداده قدرا معقولا من هذه الثقافة العامة • وهذا القدر يستغرق عادة ثلاثة أثمان المنهج المرسوم لاعداد المعلمين • ومن أجل استيفاء هذا الجانب يدرس الطلاب فى معاهد اعداد المعلمين وكلياته العلوم الاجتماعية والإنسانيات والعلوم الطبيعية والفيزيائية • أما الجانب الثانى فهو أن المعلم يقوم بتدريس المواد التى تخصص فيها • ومن هنا ينبغى أن يلقى هـــذا الجانب من العناية ومن التركيز ما يهيىء للدارس أن يكتسب صفة المتخصص • ولذلك يستغرق الوقت المخصص لهذا الجانب عادة نصف وقت الدراسة • ويستطيع المدرس

الذى سيتخرج للعمل بالمرحلة الثانوية أن يختار لتخصصه مادة واحـــدة أو أكثر • ويســـتطيع المدرس الذى سيتخرج للعمل فى المدارس الأوليـــة أن يتخصص فى بعض المستويات الدراسية التى يتوقع التدريس لها وما يتصـل بها من مواد وميادين دراسة •وهناك فرصة أمـــام من يريد من معلمى المدارس الأولية كى يتخصص أكاديميا بالطريقة المتاحة لمدرس المرحلة الثانوية • أما الجانب الثالث الذى تنبغى مراعاته فهو أن المعلم يعمل مع ناشئين يتعلمون • ووجود معلم ومتعلم أمـــر يقتضى اعتناء بالمـواد المهنية التى تساعد على نجاح عملية التعلم • ويخصص للمادة المهنية عادة ثمن الوقت الذى يستغرقه المنهج• وينبغى أن نشير الى أنه ليس هنـــاك نظـام موحد تسير عليه معاهد وكليات المعلمين فيما يتصل بتوزيع مواد الجوانب الثـــلاثة للمنهج ، أى جانب الثقافة العامة ، وجانب التخصص ، وجانب الاعداد المهنى • فبعض الكليات قد يبدأ الميادين الثلاثة من العام الأول ويسير بها جانبا الى جنب حتى العام الأخير • وبعضها يخصص العامين الأولين للاعداد العام ثم يجعل الفترة الباقية ــ ثلاثة أعوام أو عامين ــ مكرسة للاعداد المتخصص والمهنى • وبعضها يقدم أربعـــة أعوام فى الاعداد العام والمتخصص يليها عام يخصص لمواد الاعداد المهنى •

ومن يكمل دراسته بنجاح يمكنه أن يحصل على شـــــهادة «Certificate» من الدولة التى تخرج فى احـــدى كلياتها ، وهى تعتبر بمثابة ترخيص له بممارسة مهنة التعليم فى المرحلة التى أعـد لها • وقد تكون لبعض الدول ــ لكى تعطى هـــذه الشهادة ــ مطالب أخرى • فبعضها قد يطلب تقريرا عن الحالة الصحية للخريج ، كما يطلب منه أن يؤدى يمين الولاء والاخلاص فى العمل • وبعضها قد يطلب تزكية من الكلية التى تخرج فيها الطالب • وتعتبر شهادة البكالوريوس الآن هى الحـــد الادنى الذى يؤهل حامله للاشـــتغال بالتدريس • وتبلغ نسبة المعلمين المؤهلين لمهنتهم فى المرحلة الاولية حـوالى ٩٠٪ وترتفع هذه النسبة الى ما فوق ٩٨٪ فى المرحلة الثانوية وفقا لتقديرات عام ١٩٦٨ • وحوالى ثلث المعلمين فى المدارس الأوليـة والثانوية آنئذ كانوا يحملون شهادة الماجستير ، ونسبة هؤلاء فى ارتفاع مستمر •

ويشعر الأمريكيون بأن مزيدا من التحسن في ميادين التخصص والمهنة أمر يجب أن يحصله المعلم في أثناء الخدمة • ويجد المعلمون من جانبهم من الحوافز ما يدفعهم الى السعي لذلك بأنفسهم • هناك معاهد وكليات تقدم برامج دراسة مسائية أو صيفية للمدرسين في أثناء الخدمة • وهذه البرامج لا تؤدي فقط الى رفع مستوى كفاءة المدرس ، بل يترتب عليها عادة زيادة في الراتب ، كما أنها تحتسب لهم - باعتبارها دراسة بعد التخرج - اذا أرادوا متابعة دراستهم العالية • وبصدد الدراسات العليا في التربية وعلم النفس في الولايات المتحدة الامريكية نشير أولا الى ان المعتاد هو أن تقوم الجامعات «Universities» باعداد الطلاب للبكالوريوس وكذلك للدرجات التي بعد البكالوريوس من ماجستير ودبلومات عليا ودكتوراه • والقدرة على اعداد الطلاب للحصول على درجة الدكتوراه شرط من الشروط المتعارف عليها بالنسبة للجامعات كي تسمى «جامعات» • أما الكليات «Colleges» ذات الكيان المستقل والتي ليست جزءا من جامعة فانها في العادة تقتصر على منح درجة البكالوريوس ، وبعضها يمنح درجة الماجستير • وتقتضي درجة الماجستير عادة عاما جامعيا واحدا بعد البكالوريوس • ومعلمو المدرسة الأولية الذين يدرسون للحصول على درجة الماجستير يقضون هذا العام عادة في دراسة يكون التركيز فيها على المواد المهنية المتصلة بطرق التدريس والمناهج في المرحلة الأولية وكذلك مشكلات تلاميذ هذه المرحلة ثم يمنح المعلم درجة الماجستير في التربية بعد النجاح في متطلباتها • أما بالنسبة لمدرسي المرحلة الثانوية فانهم يقضون حوالي نصف عام في دراسة على مستوى رفيع في مادة تخصصهم أو في المواد التي يعلمونها ثم يقضون النصف الآخر من العام في دراسة تتركز على المواد المهنية • وبعد النجاح في متطلبات الدرجة يحصل الدارس على درجة الماجستير في الآداب أو في العلوم أو في التربية •

على أننا ينبغي أن نشير الى أن الماجستير في الولايات المتحدة الامريكية هي عادة نوع من الرفع لمستوى الكفاءة المهنية • وأما الدراسات المتعمقة في الفروع التربوية والتي تقتضي اجراء بحوث ذات أصالة وتخصص رفيع فتجري

في مستوى الدكتوراه وفي مستوى برامج العمل فيما بعد الدكتوراه . ولقد أنتج أساتذة التربية في الجامعات الامريكية انتاجا غزيرا ، واستطاعوا أن يطوروا ميادين تخصص دقيقة للغاية في كل الفروع والميادين التربوية (١٦).

فاذا ما انتقلنا الى الاتحاد السوفيتي وجدنا أنه كان يعتمد حتى أواخر عام ١٩٥٨ على المدارس التربوية «Pedagogic Schools» في اعداد معلمي المرحلة الابتدائية . وهي مدارس كانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ويلتحق بها الطلاب الدين يكملون الصف الثامن ، أي الذين يكملون المرحلة المتوسطة . وفي الرابع والعشرين من ديسمبر (كانون الأول) ١٩٥٨ صدر عن مجلس السوفييت الاعلى قانون يتعلق بأحكام الصلة بين المدرسة والحياة . ووفقا لهذا القانون تقرر الغاء المدارس التربوية تدريجيا على أن يستعاض عنها باعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في دراسة تستغرق أربع سنوات بالجامعة أو معاهد التربية . وشرعت الدولة فعلا في تنفيذ ذلك ، كما أنها نظمت دراسات مسائية ودراسات بالمراسلة للمعلمين من خريجي المدارس التربوية لتصل بهم الى المستوى الجديد الذي تقرر . ولكن حتى الآن لا تزال المدارس التربوية موجودة كضرورة ، لأن التوسع في الاعداد على المستوى العالي لا يزال أقل من حاجة الدولة .

أما اعداد مدرس المرحلة الثانوية فيتم في معاهد التربية «Pedagogic Institutes» أو في الجامعات . وتعتبر معاهد التربية المنظمات الرئيسة لاعداد المعلمين في الاتحاد السوفيتي . وباعتبارها معاهد عليا يشترط للالتحاق بها ما يشترط للالتحاق بالجامعات من اكمال الدراسة الثانوية بنجاح

(16) a. — C.A. De Young and R. Wynn, **American Education,** (New York, 1970), sixth edition, pp. 215, 289 — 301, b — Unesco, **World Survey of Educatioin,** vol IV, Higher Education (Paris, 1966), c — I.L. Kandel **The New Era in Education,** (London, 1961), repint, pp. 357 — 367.

ثم اجتياز امتحان دخـــول • ويتكون امتحان الدخول من متطلبات عـــامة يمتحن فيها كل الطلاب وهى اللغة الروسية وآدابها ، ولغة أجنبية ، ثم اللغة المحلية للطلاب من الاقاليم غير الروسية • وهناك متطلبات خاصة بالاضافة الى ذلك فالذين سيتخصصون فى الآداب يمتحنون فى التاريخ والجغرافيا ، والذين سيتخصصون فى الفروع العلمية يمتحنون فى الفيزياء والكيمياء والرياضيات • والتزاحم على هـــذه المعاهد كبير • ويبلغ عـدد المقبـولين بها عـــادة ثلث المتقدمين اليها • والذين لا ينجحون فى دخـــولها يجوز لهم معاودة التقـدم لامتحان الدخول • وعلى غرار ما يحدث فى الجامعات الســـوفيتية نجد أن نسبة المقبولين من المتقدمين بعد اكمال الدراسة الثانوية مباشرة لا تزيد عادة عن ٢٠٪ أما باقى المقبولين فيكونون ممن مارسوا العمل فى المزارع والمصانع وغيرها وقاموا بتهيئة أنفسهم لاجتياز امتحان الدخـــول • وجزء من هـــؤلاء المقبولين يكون من بين خريجى المدارس التربوية • فالفرصة متاحة للذين مارسوا العمل كمعلمين لمـدة عامين أو ثـــلاثة كى يرفعوا كفاءتهم ويرتفعوا بمؤهلاتهم •

والمعاهد التربوية مقسمة الى أقسام متخصصة ، فهنـــاك مثلا قسم اللغـــة الروســية وآدابها ، وقسم الرياضيات والرسم والصناعى ، وقسم الفيزياء ، وأقسام اللغات الاجنبية ، وقسم الجغرافية ، وقسم التربية ... الخ • ومدة الدراسة بجميع الاقسام خمس سنوات فيما عدا قسم التربية الرياضية وقسم اعداد معلمى المرحلة الابتدائية وقسم اعـــداد معلمات ما قبل المرحلة الإبتدائية حيث تكون مدة الدراسة فى هـــذه الأقسام الثلاثة أربع سنوات فقط •

ومناهج معاهد التربية يمكن تقسيمها الى ثلاثة أقسام : القسم الأول هـــو البرامج السياسية والعامة ، وهذه يدرسها كل طلاب التعليم العالى بلا استثناء• وتشغل البرامج السياسية (١٧) حوال ١٢٪ من الوقت المقرر للدراسة ، وتشغل

---

(١٧) يدرس الطلاب فى البرامج السياســـية تاريخ الحزب الشيوعى فى الاتحاد السوفييتى ، والاقتصاد السياسى ، والمادية الجدلية التاريخية •

البرامج العامه (١٨) حوالى ٦٪ • والقسم الثانى هـــو البرامج التربوية (١٩) وتشغل من الوقت المقرر حوالى ١٢٪ • والقسم الثالث هو البرامج التخصصية وتشغل من الوقت المقرر حوالى ٧٠٪ • ويقضى تنظيم هـــذه المعاهد ــ اعتبارا من عـام ١٩٥٦ ــ أن يتخصص الطالب فى مادتين متقاربتين تعتبر احداهمـــا تخصصا رئيسا «Major» والاخرى تخصصا ثانويا «Minor» •
فعلى سبيل المثـــال توجد تخصصات الفيزياء والرياضيات ، والكيمياء والبيولوجى واللغة الروسية مع احدى اللغات الاجنبية ••• وهكذا • وقد أسهم هـــذا النظام فى حل مشكلات مدارس القرى التى لا يوجد فيها عـــدد كاف من الدروس لشغل مدرس متخصص فى مادة واحدة • ويمارس الطلاب التدرب على التدريس فى المدارس مدة تتراوح من ستة عشر الى تسعة عشر أسبوعا تبدأ من الصف الثالث أو الرابع من دراستهم • وعلى الطلاب كذلك من بعد الصف الثالث من دراستهم أن يقضوا ثلاثة أسابيع من عطلة الصيف (تموز وآب) كقادة لمعســـــكرات الصـــــغار «Pioneer Camps» ويعتبر هذا النوع من التدريب الاضافى جزءا هاما من المقرر ، فعن طريقه يتدرب المعلمون على أن يكونوا معلمى أطفال فى جميع ما يتصل بشئون هؤلاء الأطفـــال أو التلاميذ ، لا مجرد معلمى مواد دراسية فقط •

واذا كانت الجامعات تدرب أعدادا كبيرة من المدرسين فان جهودها فى هذا الأمر تعتبر محدودة نسبيا • فمن تخرجهم الجامعات من المدرسين لا يزيدون عن ثمن من تخرجهم معاهد التربية • ومناهج اعداد المدرسين فى الجامعات ليست متطابقة تماما مع مناهج معاهد التربية • وقد يكون التقارب كبيرا للغاية فى البرامج الســـياسية والعامة ، ولكن البرامج التربوية فى الجامعات أقل ، ومدة التدريب على التدريس لا تتجاوز شهرين • غير أن المدرسين الذين تخرجهم الجامعات يعتبرون أقوى وأعمق فى المواد التى تخصصـــوا فيهـا ، وذلك أمر غير مستغرب ، حيث ان طالب الجامعة يمضى الســـنوات الخمس

(١٨) فى البرامج العامة يدرسون الألعاب والتربية الرياضية ولغة أجنبية•
(١٩) فى البرامج التربوية يدرس الطلاب التربية وتاريخ التربيـــة وعلم النفس والصحة المدرسية وطرق التدريس •

متخصصا تخصصا عميقا فى مادة واحدة • وقد أدى ذلك الى أن يكون فى المدارس معلمون من خريجى معاهد التربية أعدوا اعدادا تربويا جيدا ولكنهم أدنى فى تخصصهم العلمى من مستوى خريج الجامعة ، ثم معلمون من خريجى الجامعات متعمقون فى تخصصاتهم العلمية ، ولكنهم أقل فى الكفاءة التربوية • ولكن يظهر أن المدارس فى حاجة الى كلا النوعين : ذوى التخصصات الواسعة من المعاهد التربوية ، وذوى التخصص الواحد العميق من خريجى الدراسات الجامعية •

وهناك معاهد لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة تسمى معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين •

«Institutes for the Improvement of Qualifications»

وقد بدأ انشاء أول معهد من هذه المعاهد فى موسكو عام ١٩٣٨ ثم تتابع انتشارها بعد ذلك حتى زاد عددها الآن عن مائة معهد موزعة فى أنحاء جمهوريات الاتحاد • وهى تهدف الى امداد المعلمين بأحدث ما طرأ من تغيرات أو تطورات على المواد التخصصية التى يعلمونها ، وكذلك على المواد التربوية، كما تساعدهم على حل المشكلات الميدانية التى تواجههم •

وهذه المعاهد مقسمة الى ادارات وأقسام تعين المعلم على تحديد الجهة التى ينبغى أن يقصدها ليستعين بها ، كما أن هذا التقسيم يحدد لكل قسم الميادين المسئولة منه • فمعهد موسكو مثلا مقسم الى تسعة عشر قسما من بينها : قسم التعليم الابتدائى ، وقسم التربية ، وقسم العمل فى ملاجىء الأيتام، وقسم النشاطات اللاصفية ، وقسم المختبرات والورش ، ومكتبة الأفلام التربوية ••• ويتزاحم المعلمون على هذه المعاهد بشكل لا تكاد معه تتسع لهم• فمعهد موسكو وحده ينتفع به فى السنة الواحدة أكثر من خمسة آلاف من المعلمين •

وليس هناك اجبار على الاستعانة بهذه المعاهد أو الدراسة فيها • ولكن المألوف أن يتلقى المعلمون دورة تدريبية على الأقل كل خمس سنوات فى أثناء

السنوات الخمس عشرة الأولى من ممارستهم للمهنة • وهناك برامج قصيرة وبرامج طويلة تقتضى تفرغا لها •

على أننا ينبغى فى هذا السياق أن نشير الى أن تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين فى أثناء الخدمة ليس قاصرا على معاهد تطوير الكفاءة المهنية ، فكثير من معاهد التربية يشارك فى هذه المسئولية ، ويتيح للمعلمين الذين فى الخدمة برامج فى المواد المختلفة لرفع مستواهم • وبعض هـذه البرامج قصيرة أيضـا وبعضها طويلة • ويعفى المعلمون عـادة من واجباتهم المدرسـية لحضـور البرامج التى تقتضى تفرغا للدراسة فى معاهد التربية كما هو الحال فى معاهد تطوير الكفاءة المهنية •

ومن التنظيمات الفريدة فى الاتحـاد السوفييتى أكاديمية العـلوم التربوية «The Academy of Pedagogic Science» • وقد انشئت هذه الاكاديمية فى عام ١٩٤٣ بقصد اجراء بحوث تربوية على مستوى رفيع ، ونشر المعارف التربوية بين الجماهير ، واعداد الذين سيعملون فى معاهد التربية ، ولتكون بمثابة مركز لجمع وتوزيع البيانات اللازمة للدراسـات التربوية • وهذه الاكاديمية ملحق بها دار للنشر تصدر عنها صحف وكتب تربوية • ومما شغلت به الاكاديمية نفسها نشر دائرة معـارف تربوية ودائرة معارف للاطفال • كما أنها تعقد مسابقات بين المدرسين والعاملين فى ميدان التربية ، ثم تطبع وتنشر البحوث والمقالات التى تكسب الجائزة • وملحق بالاكاديمية مدارس تجريبية تستخدمها فى اجراء التجارب التربوية المختلفة ، ولهـا مناشط تربوية أخرى متنوعة •

وتضم الاكاديمية عدة معاهد يضطلع كل منها بفـرع من فروع البحث التربوى : فهناك معهد علم النفس ، ومعهد طرق التدريس ، ومعهد النظريات التربوية ، ومعهد التربية الفنية ، ومعهد دراسة المعوقين •••• وهكذا • وحين يرشح أحد المعاهد التربوية ـ أو أحد علماء التربية ـ شخصا لعضوية هـذه الاكاديمية يجرى اقتراع سرى بين أعضاء الأكاديمية بعد أن تنشر قائمة بأسماء

جميع المرشحين فى الصحف • ولعضوية الأكاديمية مكانة ممتازة فى الدوائر التربوية وفى المجتمع ككل • وبها من الأعضاء حاليا حوالى مائة عضو (٢٠) •

واذا انتقلنا بعد ذلك الى انكلترا وجدنا أن النظام الانكليزى من أبسط الأنظمة فى اعداد المعلمين وتدريبهم • وفى هذا النظام نجد مصدرين لامداد المدارس بالمعلمين المدربين : أقسام التربية بالجامعات «The University Departments of Education»
وكليات التربية «Colleges of Education» • أما عن أقسام التربية بالجامعات فمن المعتاد أن يكون فى انكلترا قسم للتربية بكل جامعة تعمل فيه هيئة جامعية متخصصة فى فروع الدراسات النفسية والتربوية • ويتلقى هذا القسم طلبته ممن أكملوا التعليم الجامعى ، وحصلوا على درجة البكالوريوس فى الآداب أو فى العلوم ثم أرادوا أن يعدوا أنفسهم مهنيا للتدريس • ومدة الدراسة التى تقدم للطلاب فى هذا القسم عام واحد يتلقون فيه دراسات فى فروع التربية وعلم النفس ويتدربون على التدريس عمليا لمدة تبلغ ستين يوما • ومن ينجح فى الامتحانات التى تجريها هذه الأقسام يحصل على دبلوم يعتبر بموجبها مؤهلا لمهنة التدريس بالمدارس الثانوية الأكاديمية •

والطالب الذى يحصل على دبلوم فى التربية يستطيع متابعة الدراسات العليا اما فى ميدان تخصصه ، أو فى احدى مواد الميدان المهنى وفقا لاستعداداته فى ذلك • ففى حالة اختياره لميدان التخصص يلتحق بأقسام الآداب أو العلوم للتسجيل لدرجة الماجستير ثم الدكتوراه • وفى حالة اختياره للمواد المهنية يمكن أن تقبله بعض الجامعات لدرجة الماجستير مباشرة ، والبعض الآخر قد يتطلب الحصول على دبلوم جامعية تربوية أخرى ذات مسحة أكاديمية فى

(20) a — G.Z.F. Bereday, and others, **The Changing Soviet School,** (London, 1960), pp. 292 — 307, 321 — 334; b — Deineko, **op. cit.,** pp. 48 — 56; c — N. Grant, **Soviet Education** a Pelican Original, 1968, pp. 132 — 141, d — V. Zhamin, **Education in the USSR : its Economy and Structure,** (Moscow, 1973), pp. 42 — 44.

اهتماماتها ومتطلباتها • كما أنها تكون أكثر عمقا من الأولى فى معالجتها للمواد التربوية والنفسية ومن ينجح من الطلاب فى هـذه الدبلوم يسمح له بعد ذلك بالتسجيل للماجستير •

وإذا كانت هيئات التدريس بأقسام التربية بالجامعات مسئولة عن اعداد مدرس المرحلة الثانوية الاكاديمية مسئولية مباشرة فان ذلك لا يعني ان هذه الهيئات بمعزل عن اعداد معلم المرحلة الابتدائية • فالواقع أن اعداد معلم المرحلة الابتدائية يتم فى كليات غير جامعية تسمى كليات التربية • ومنذ عام ١٩٤٧ تألفت فى كل جامعة تقريبا هيئة تعرف باسم معهد التربية «The Institute of Education» وهو معهد ينتفع بخبرة أساتذة قسم التربية بالجامعة ، ويرأسه عادة أحد هؤلاء الاساتذة ، ويكون فى هيئة ادارته ممثلون لوزارة التربية • ومن بين المسئوليات التى تضطلع بها هذه المعاهد الاشراف على كليات التربية الواقعة فى دائرتها والتى تقوم عادة باعداد معلمى المرحلة الابتدائية • وهذه المعاهد ليست لها صورة موحدة من حيث تنظيمها وتحديد مسئولياتها • فهى تختلف من حيث عدد كليات التربية الواقعة تحت اشرافها • وتختلف من حيث الخدمات التى تقدمها الى السلطات التربوية المحلية والى المدرسين الذين يقعون فى مناطق اشرافها • ولكن هذه المعاهد على أى حال تشرف على مناهج كليات التربية وامتحاناتها ، وتتبادل الخبرات مع هيئات التدريس بهذه الكليات • وهى كذلك تمد المعلمين ببرامج لتطوير كفاءتهم فى أثناء الخدمة ، بل تنظم لهم أيضا بعض الدراسات التى تؤدى الى الحصول على دبلومات تخصصية فى بعض الفروع • ولقد كان لتنظيم هذه المعاهد أثر مباشر فى تقريب كليات التربية الى الاطار الجامعى ، وفى جعل اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى انكلترا يساير متطلبات الاعداد المهنى ، خاصة منذ عام ١٩٦٠ حين امتدت الفترة اللازمة لاعداد المعلمين فى هذه الكليات من سنتين الى ثلاث سنوات •

وكليات التربية هذه يلتحق بها الطلاب بعد اتمام دراستهم الثانوية • وحيث ان هذه الكليات ليست كليات جامعية فاننا نتوقع أن يكون المستوى الإكاديمي

للطلاب الذين يقصدونها أقل من مستوى الطلاب الذين يذهبون للجامعات ويقبلون بها • ويظهر أن هذه الحقيقة بالنسبة للطلاب البنين أشد وضوحا منها بالنسبة للبنات •

ومدة الدراسة بهذه الكليات ثلاث سنوات بالنسبة للطلاب الذين يريدون اجتياز الامتحان للحصول على شهادة التدريس «Teacher's Certificate» ولكن هناك دراسة أخرى بدأ تنظيمها من عام ١٩٦٦ وهي تقود الطلاب الى الحصول على درجة البكالوريوس في التربية «B.E.D.» وهذه الدراسة مدتها أربع سنوات • وتعتبر درجة البكالوريوس هـذه مساوية للدرجـة الجامعية الأولى ، وهي أيضا مؤهل تدريس • وترعى أقسام التربية بالجامعات متطلبات الحصول على هذه الدرجة • ومع ذلك نقـرر أنه ليس هناك نظـام موحد للحصول عليها • فبعض الكليات تشترط في الطـلاب الذين يريدون الحصول عليها أن يكون مستواهم في الشهادة الثانوية مساويا لمستوى الطلاب الذين يلتحقون بالكليات الجامعية • وبعض الكليات تكتفي بتفوقهم في شهادة التدريس التي يحصل عليها الطلاب في نهاية الصف الثالث ، أي أن هـذا البعض من الكليات تسـير فيه الدراسة موحدة طيلة السنوات الثلاث وتنتهي بامتحان عام للجميع ، ثم يكون هناك صف رابع لمن يتم انتقاؤهم للحصول على درجة البكالوريوس • وفي بعض الكليات يتم توزيع الطلاب بين شـهادة التدريس ودرجة البكالوريوس بعـد السنة الأولى ، وفي بعضها بعد السنة الثانية • ويظهر أن هذا التنظيم أدى الى رفع مستوى كفاءة بعض كليات التربية الى حـد أنه في عام ١٩٧٥ بدأ نوع من التفكير في ضـم هـذا البعض الى الجامعات •

والعام الدراسي في كليات التربية مقسم الى ثلاثة فصول دراسية طول كل منها اثنا عشر أسبوعا يعيشها الطالب أو الطالبة في أقسام داخلية • وبالنسبة للطلاب الذين يريدون الحصول على شهادة التدريس تسير الدراسة الاكاديمية والمهنية طيلة السنوات الثلاث جنبا الى جنب • وليست هناك صورة موحدة أو متقاربة للعمل في هذه الكليات ، فهي تختلف من منطقة الى أخرى • ولكن

لعل من أبرز المعالم الواضحة فى تنظيم هذه الكليات أن الطلاب فيها يتدربون على التدريس اعتبارا من العام الجامعى الأول ، وان التعليم الاكاديمى فيهـــا ضعيف حيث أن حوال ثلثى الوقت المخصص للدراسة ينفق فى تدريس المـــواد المهنية باعتبارها أكثر أهمية للعاملين بالمرحلة الابتدائية • انه لم تحدث حتى الآن شكوى من مستوى معلمى المدارس الابتدائية فى انكلترا أو من مقدرتهم على التعامل بكفاءة مع ما يواجههم من المشـــكلات ، ومقدرتهم على ممارسة الحرية الممنوحة لهم بشكل ناجح • ويعد المســـتوى العام لمعلمى المرحلة الابتدائية فى انكلترا فى حدود المستويات العالمية الممتازة (٢١) •

واضح مما سبق أن الدول المتقدمة يتم اعداد المعلمين لمراحل التعليم فيها على مستوى التعليم العالى • واذا كانت هناك مستويات أقل من المعاهد العليا والجامعات لاعـــداد المعلمين وتدريبهم فهى مســـتويات مؤقتة أودعت اليها الضرورة كما هو الحال بالنسبة للمدارس التربوية بالاتحاد السوفيتى • ثم ان الدول المتقدمة قد خطت خطوات كانت فى بعضها أسرع منها فى البعض الأخر من حيث الاقتراب بالتعليم من أن يكون مهنة مثل غيره من المهن التى استكملت شكلها • فبريطانيا مثلا قد يستطيع خريج الجامعة فيها أن يحترف مهنة التعليم فى سهولة ويسر ، دون حاجة الى دراسة تربوية ما دام هنـــاك احتياج الى تخصصه ، بينما الامريكى الآن يحتـــاج الى ترخيص من الدولة بمزاولة مهنة التعليم •

٦ ــ نموذج من الخبرة العربية :

جدير بنا بعد ما قد مناه من خبرات أجنبية فى مجال اعداد المعلم أن نشير

(21) a · M.V.C. Jeffieys, **Revolution in Teacher — Training,** (London, 1961), b — W. Taylor, **Society and the Education of Teachers,** (London, 1969), c — J.W. Tibble, (edited) **The Future of Teacher Education,** (London, 1971), e — International Conference on Education, 1975, **Report on the Development of Education in the United Kingdom, 1973 — 1975,** pp. 10 — 11.

الى بعض الخبرات العربية فى ذلك . وحيث ان النظام المصرى فى هذا الاعداد كانت له أسبقيته وانعكاساته ، ثم حيث انه يتوفر فيه الكثير من ملامح الخبرات العربية فاننا سنكتفى بعرض موجز له فى هذا السياق : ففى أغسطس (أب) ١٨٧٢ أنشأت وزارة التربية - وكانت تسمى ديوان المدارس - معهدا عاليا لاعداد المعلمين باسم « دار العلـــوم » وكانت هذه الدار تأخذ حاجتها من الطلاب المتقدمين اليها وفقا لمستواهم فى امتحان القبول الذى تعقده لهم . كما كانت تهيىء لهم من المنح ما يعفيهم من المتاعب الاقتصادية . وقامت هــذه الدار بامداد المدارس الابتدائية والثانوية بحاجتها من مدرسى اللغة العربية . أما معلمو المواد الاخرى فكانوا يختارون من بين أوائل خريجى المعاهد العالية التى كانت موجودة مثل الهندسة والمحاسبة والادارة (٢٢) . ولكن يظهر أن نجاح دار العلوم فى وظيفتها كان من أهم الاسباب التى أدت الى التفكير فى طريقة لاعداد مدرسى المواد الاخرى .

فى مايو (أيار) ١٨٨٠ وتحت ضغط الشعور بالحاجة الى مزيد من التوسع فى التعليم صدر مرسوم بتشكيل لجنة « لدراسة تنظيم التعليم وتقديم الاقتراحات التى تراها لاصلاحه » . وكان من بين مقررات هـــذه اللجنة انشاء معهد عال لاعداد جميع المدرسين من مختلف التخصصات . وتنفيذا لتوصية اللجنة انشئت مدرسة المعلمين العليا فى سبتمبر (أيلول) ١٨٨٠ ، وعلى أثر انشائها اختفت دار العلوم . كان الطلاب الذين يقبلون فى مدرسة المعلمين العليا - بقسميها الداخلى والخارجى - يتلقون تعليما مجانيا ، ومنحة مالية ، ويوقعون على تعهد بالاشتغال بالوظائف الحكومية عددا من السنوات يساوى ضعف المـــدة التى يقضونها بالمدرسة . وفى عام ١٨٨٣ - ١٨٨٤ فصـــل قسم اللغة العربية من المدرســة ، وأعيد فتح دار العلـــوم . وبقى المعهدان أســـاسا لاعداد معلمى المرحلتين الابتدائية والثانوية حتى الغيت مدرســـة المعلمين العليا فى عــــام

---

(٢٢) على مبارك ، **الخطط التوفيقية** ، الجزء التاسع ، (القاهرة ، ١٣٠٥هـ)، ص ٥١ .

١٩٢٩ (٢٣) وضمت دار العلوم الى جامعة القاهرة فى عام ١٩٤٦ (٢٤) ، (٢٥).

وفى عام ١٩٢٩ وجــه وزير التربية « أحمد لطفى السيد » دعــوة لاثنين من التربويين الأجانب ـ هما مان «Mann» الانكليزى وكلاباريد «Claparéde» السويسرى ـ للاشتراك فى دراسة مسحية لنظام التعليم المصرى ومشكلاته . وكان من بين توصياتهما توصية متصلة بانشاء معهد للتربية يقوم باعداد المعلمين. وفتح المعهد فى عام ١٩٢٩ ـ ١٩٣٠ لاعداد خريجى الجامعة للتدريس بالمرحلة الثانوية فى قسم مدته سنتان ، كما فتح به قسم ابتدائى مدة الدراسة به ثلاث سنوات ، يلتحق به من أكملوا الدراسة الثانوية ليكونوا معلمين بالمــدارس الابتدائية . ثم فتح معهد مشابه للبنات فى عام ١٩٣٣ ـ ١٩٣٤ . ومضى المعهدان يؤديان وظائفهما فى اعداد المعلم . وفى عام ١٩٥٠ انفصلا عن التبعية المباشرة لوزارة التربية ، وصارا ضمن معاهد وكليات جامعة عين شمس التى أسست آنذاك . ويتمثلان الان فى كلية التربية وكلية البنات بهذه الجامعة .

على اننا ينبغى أن نشير الى أنه فى عام ١٩٣٨ أغلقت وزارة التربية القسم الابتــدائى بمعهد التربية للمعلمين ، حيث كانت اعداد خريجى الجامعة من الحاصلين على دبلوم المعهد كافية للمرحلتين الابتدائية والثانوية . ولكن التوسع الكمى الذى حدث فى أثناء الحرب العالمية الثانية والذى لم تكن الوزارة مستعدة له ألجأها الى التوسع فى الاستعانة بخريجى الجامعة غير المؤهلين تربويا للعمل

---

(٢٣) مرسوم بقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٢٩ بالترخيص لوزارة المعــارف العمومية بانشاء معهد التربية ، **الوقائع المصرية** ، العدد ٨٩ بتاريخ ٧ أكتوبر سنة ١٩٢٩ .

(٢٤) « قانون رقم ٣٣ لسنة ١٩٤٦ بضم دار العلوم الى جامعة فؤاد الأول» **الوقائع المصرية** ، العدد ٤٤ بتاريخ ٢٩ أبريل سنة ١٩٤٦ .

(٢٥) **شهدت الفترة** الواقعة بين سنتى ١٩٠٠ ـ ١٩٣٣ معــاهد غير عالية دعت الضرورة الى انشائها للاسهام فى تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية ، هى : مدرسة المعلمات الســنية (١٩٠٠ ـ ١٩٣٣) ومدرسة المعلمين الابتدائيــة (١٩٠٧ ـ ١٩١١) ومدرسة المعلمين الثانوية (١٩٢٣ ـ ١٩٣٠) . ولا يتسع المجال لعرض الظروف التى أدت الى انشاء هذه المعاهد .

بمدارسها . ثم خطت الوزارة خطوتين أخريين تحت الحاح الحاجة الى توفير الاعداد اللازمة من المعلمين : كانت الخطوة الأولى في عام ١٩٤٥ حينما قررت الوزارة أن تفتح نوعا من المعاهد ـ على مستوى معاهد المعلمين الموجودة حاليا في بعض الدول العربيـــة والتي مدتها عامـان بعد المرحلة الثـانوية ـ لتخريج معلمين للمرحلة الابتدائية . وتصورت الوزارة هـــذا النوع من الاعداد على أنه أعلى ما تحتاج اليه هذه المرحلة . وكان ذلك بداية انهيار لمستوى معلم المرحلة الابتدائية ، فقد كانت هذه المعاهد ملجأ لذوى المستوى التحصـــيلي المتواضع ممن لم تقبلهم الجامعات ، وكان مدرسو المواد التربوية فيهـــا جماعة

وفي عام ١٩٤٧ خطت وزارة التربية خطوتها الثانية باعادة فتح مدرســـة المعلمين العليا لمواجهة الضغط المتزايد على المرحلة الثانوية . وتهيأ للوزارة من المتخصصين في مختلف الدراسات ومن مجال انتقاء الطلاب ما جعل المدرسة تبدأ بداية طيبة لاعداد طلابها في مواد التخصص والمهنة على أن يتخرجوا بعد أربع سنوات . ولكن هذه المدرسة ضمت الى كليتي الآداب والعلوم بجامعة عين شمس عند انشائها في عام ١٩٥٠ . وعادت الوزارة الى فتح كلية المعلمين عام ١٩٥٢ ثم توسعت دون استعداد في انشاء كليات للمعلمين . وكان هـــذا التوسع بدوره بداية انهيار لمستوى مدرس المرحلة الثانوية . فمعظم العاملين في هذه الكليات كانوا دون المستوى المطلوب للتعليم الجامعي ، وكان معظم طلابها من الذين رفضت الجامعات قبولهم . واذا كانت السلطات قد قررت الحاق هـــذه الكليات بالجامعات في عام ١٩٦٧ فان ذلك لم يرفع من مستواها الا قليلا ، فما زالت مفتوحة لاقل المســـتويات من الطـــلاب الذين لم تقبلهـــم الكليات الاخرى . ويتمثل نظام اعـــداد مدرسي المرحلة الثانوية الآن في مصر في كليـــــات التربية ـ التي حلت محـــل كليـــات المعلمين ـ وكليـــة البنـــات (الأقســـــام التـــربوية) بجامعـــــة عين شمـس وهي تســـــير على النظـــام التكـــاملي . وكانت كليـــــة التربيـــــة بجـــامعة عين شمس تسير على النظام التتابعي حتى عام ١٩٧٠ ـ ١٩٧١ حين ضمت اليها كليـــة المعلمين بالقاهرة لتمثل قسما من أقسامها تتم فيه الدراسة على النظام التكاملي .

أما الدراسات العليا واعداد المتخصصين في مختلف الفروع التربوية وشئون

التجريب والبحوث الميدانية فأمر اضطلعت به كلية التربية بجامعة عين شمس ، ثم سارت على نهجها باقى الكليات التربوية • وقد نجحت كلية التربية بجامعة عين شمس فى ذلك نجاحا كبيرا وأنتجت انتاجا غزيرا بسبب العدد الضخم الذى تهيأ لها فى مختلف التخصصات • ولكن خريجى المعاهد العليا القديمة الذين كانوا يمثلون سلطة قوية بالدوائر الرسمية حتى أواخر الستينيات كانوا يجدون من هيئة التدريس بالكلية منافسا خطيرا فى الرأى ، بل وفى الوظائف التربوية الكبيرة• ومن هنا كان هؤلاء — وبعض ذوى المصالح من غيرهم — مثار متاعب للكلية وخاصة فى العقد الماضى : كان عجيبا أن جعلت وزارة التربية فى ذلك العقد من خريجى الجامعة غير المؤهلين للتدريس منافسين لخريجى كلية التربية ، وأعجب من ذلك محاولة اغلاقها — على الرغم من أنها كانت المعهد الوحيد من نوعه — فى عام ١٩٦٦ ، وبدت هذه المحاولة سافرة فى مسودة تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة ، ثم أغرق فى العجب ما حدث بعد ضم كليات المعلمين الى الجامعات وتسميتها كليات تربية : كان فى هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريس من حاول أن يشق طريقه الى كلية التربية ولكن عدم صلاحيته قعدت به عن الالتحاق بوظيفة مدرس بها ، ثم وجد هؤلاء طريقهم ممهدا لوظيفة أستاذ مساعد واستاذ دون عناء • لقد هيئت لهم الحماية من المنافسة ، ومهد لهم الطريق كى يسبقوا من هم أقدم تخرجا وخبرة وأكثر انتاجا• كانت لهذه الكليات قبل ضمها للجامعة ألقاب علمية خاصة بها ، وهى — وان تشابهت لفظيا مع الالقاب الجامعية — لم تكن فى مستواها ، ولم تكن تخضع لشروطها • ولقد اكتفى مثلا فى التربويين ممن يحملون لقب استاذ مساعد — كى يحتفظ أحدهم بهذا اللقب — بأن يكون قد مر على حصوله على الدكتوراه ثلاث سنوات • بينما مدرس كلية التربية ينبغى أن يمضى خمس سنوات على الاقل — ولو أنها فى الواقع كانت تمتد الى ست أو سبع — ثم يتقدم بانتاجه للتنافس مع غيره على وظيفة أستاذ مساعد حين يعلن عنها فى الصحف • وهو النظام الذى كان متبعا فى الترقية الى الدرجات الجامعية المصرية •

وفى السبعينات قامت وزارة التعليم العالى فى مصر بنوع من التدخل فى اعداد مدرسى المرحلة الثانوية أدى الى تمييع نظام اعداد المعلم • فأمام التوسع فى التعليم الثانوى بمصر ، وأمام احتياج بعض البلاد العربية الى المدرسين

المصريين اندفعت وزارة التعليم العالى ـ فى انشـــاء كليات التربية والحاقها بالجامعات ــ اندفاعا لا يعترف بضوابط التعليم الجامعى ولا بمقوماته • معظم ما أنشأته الوزارة فى أقاليم مصر وأطلقت عليه لفظ « كليات تربوية جامعية » أماكن حشد فيها جماعة من الحاصلين على شهادة اتمام الدراســة الثانوية • وهى أماكن ينقصها المبنى المناسب ، وتنقصها المختبرات والمعامل ، وتنقصهـا المكتبات ، وتنقصـــها هيئة التدريس • ويظهر أن الوزراة لم تجد من الذين يعرفون معنى التعليم الجامعى من يتصدى لها ، فانطلقت فى فعلتها دون تحرج أو خوف • لا تستطيع الوزارة أن تدافع بأنها قد وجدت بعض مدرسى المدارس الثانوية الذين يمكن أن يتولوا أمر اعداد زملائهم فى الغد من طلاب هـــذه الكليات • ولا تستطيع أن تدافع بأن بعض الأســاتذة الجامعيين يقبل أحيانا أن يعطى بعضا من وقت فراغه لهذه الكليات • فذلك كله لا يكفى • ولم يسمع العالم أن هناك كلية جامعية يعترف بوضعها وبدرجاتها وهى خالية من هيئة تدريس مسئولة عن المستوى العلمى لطلابها • صحيح أن هـــذا النوع من التوسع « رخيص » فى تكاليفه المادية ، ولكنه سيكلفنا غاليا فى مستوى التعليم الثانوى فى مصر ، وربما فى بعض البلاد العربية •

ويقودنا سياق الحديث للتعرض لموضـــوع معلم المرحلة الابتدائية • ففى فبراير (شباط) ١٩٦٧ انعقد المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين بكلية التربية ، وهو ينبثق عن مؤتمر تطوير التعليم الجامعى • واســتعرض المؤتمر نظـــام اعداد معلم المرحلة الابتدائية الذى كان يتم فى معاهد المعلمين لمـــدة سنتين بعد اتمام المرحلة الثانوية أو خمس سنوات بعد المرحلة المتوسطة • وكنت قد تقدمت باقتراح يقضى بضرورة تطوير اعداده على مستوى عال • وبعد مناقشة المؤتمر للموضوع اتفقت الكلمة على ضرورة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الابتدائية واعداده فى اطار الجامعة بعد المرحلة الثانوية ، وكان الاتجاه السائد هو العمل على أن يتقارب مستوى اعداد معلم المرحلة الأولى مع مستوى اعداد أقرانه للمراحـــل الأخرى من التعليم • وحـــدد لتنفيذ ذلك عام ١٩٧٢ على أن تشرع وزارة التربية من عام ١٩٦٧ ــ ١٩٦٨ بتصفية نظام الاعداد بعد المرحلة المتوسطة حتى يمكن تطوير الاعداد بعد المرحلة الثانوية

بالتعاون مع الجامعة . ولكن المسئولين في وزارة التربية ـ وقد كانوا مشتركين في المؤتمر ـ أخذوا في تصفية نظـام القبول بعد المـرحلة الثانوية في نفس العام ، واستبقوا النوع الذى تقرر الغاؤه ، وكأنهم كانوا يحاولون الابتعاد عن كل سبيل يؤدى الى التطوير أو الارتفاع بمستوى المهنة (٢٦) .

٧ ـ نظرة فى نظم اعداد المعلمين وتدريبهم :

ان اعتبار التعليم مهنة أمر يتطلب اعداد المعلم فى معهد عال أو فى دراسة جامعية . واذا استعرضنا النظم المتطورة لاعداد المعلم فى اطار التعليم العالى وجدناها تمدنا بنوعين من الاعداد : « الاعداد التكاملى » وهو النوع الذى يتلقى فيه الطلاب مواد الاعداد المهنى ومواد التخصص الدراسى جنبـا الى جنب . والنوع الثانى هو « الاعداد التتابعى » وفيه يكمل الطلاب دراستهم العليا العلمية أو الأدبية ، وبعد حصولهم على البكالوريوس يتابعون دراستهم المهنية فى المواد التربوية والنفسية لمدة عام دراسى على الأقل . ولكل من النوعين مزاياه وعيوبه .

فمن مزايا النظام التكاملى أن الطلاب يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهـم سيتخرجون مدرسين ، فيتكيفون لمهنتهم ، ويتربون فى تقاليدها ومستلزماتها ، ويثقفون أنفسهم بكل ما يساعدهم على النجاح فيها لفترة تمتد الى عدة سنوات . والميزة الثانية أن هذا النظام يمكننا من أن نقبل فى فروع التخصصات المختلفة الاعداد التى تفى بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين الى مهن أخـرى . وميزة ثالثة هى أننـا يمكننا أن نوسع دائرة اختصاص الطالب فيتخصص فى تدريس مادتين أو أكثر بحيث اذا عين الخريج فى احدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه .

أما عيوب النظام التكاملى فان الخبرة تدل على أن الطلاب فى هـذا النظام

---

(٢٦) لم نتعرض فى هذا السياق لاعداد معلمى المدارس الأولية . فهـذه المدارس الشعبية انتهت فى عام ١٩٥١ عندما صدر القـانون رقم ١٤٣ الذى قضى على الازدواج فى المرحـلة الأولى ، واعتبر المدارس الابتدائية مدارس التعليم الشعبى . انظر : **الوقائع المصرية** ، أول أكتوبر ١٩٥١ .

ينظرون الى مواد تخصصهم الاكاديمى على اعتبار أنها مواد الدراسة الاصليه ، وينظرون الى مواد الاعداد المهنى على أنها مواد اضافية ولا يعطونها من الاهتمام ما يعطونه لمواد التخصص • والعيب الثانى أن الاعداد الأكاديمى فى مـــواد التخصص فى النظام التكاملى قد يتأثر بوجود مواد اضافية مثل المواد المهنية فلا يصل الى نفس المستوى الذى تحققه الكليات الجامعية المتخصصة • واهتزاز هذا المستوى الاكاديمي فى كليات اعداد المعلمين على النظام التكاملى يكون أمرا محققا اذا كانت هناك تخصصات واسعة يختار فيها الطالب مادتين أو أكثر •

أما النظام التتابعى فمن ميزانه أن الطالب يصل فى مادة تخصصه الى المستوى الجامعى المتعارف عليه أولا ، ثم يدرس المواد المهنية فى فترة تكرس لها وحدها دون أن تكون هناك مواد أخرى تلقى عليها ظلالا توحى بأنها ثانوية واضافية• وميزة ثانية هى أن هذا النظام يهيء الفرصة لتدريب الاعداد التى نحتاج اليها من خريجى الكليـــات الزراعية والتجارية والهندسية وما اليهـــا للتدريس بالمدارس الثانوية الفنية حيث لا يتيسر اعداد هؤلاء فى كليات تسير على النظام التكاملى دون تكاليف ضخمة يتطلبها انشاء أقسام لاعدادهم • والميزة الثالثة هى أن وجود كليات أو أقسام جامعية للتربية يعطيها مســئولية محددة تستطيع معها أن تنطلق فى تطوير نفسها ، وأن تمارس اجراء البحوث والدراسات التى يقوم بها الطلاب للحصول على درجات عليا وأن تقوم بعمل دبلومات تخصصية متنوعة •

أما عيوب النظام التتابعى فمنها أن الاقتصار عليه يحرم التعليم من اســـتيفاء حاجته من بعض التخصصات التى يجد خريجو الجامعة فيها سوق عمل رائجة بعيدة عن مهنة التعليم ، حيث يلتحقون بهذه الأعمال المتاحة مباشرة دون حاجة الى الالتحاق بكلية أو قسم التربية ، خاصة ان مهنة التعليم ليست من المهن التى تتيح الفرصة لكسب مادى ممتاز • وعيب ثان هو ان التخصص الجامعى المتعمق فى مادة واحدة قد يجعل من الصعب الاستجابة لحاجة المدارس الصغيرة التى لا يكون فيها من حصص بعض المواد ـ كالكيمياء والبيولوجى ـ ما يمكن أن يمثل عملا كاملا لمدرس متفرغ • ويظهر أن خير حل للمشـكلة يتمثل فى

الأخذ بالنظامين معا ، فيمكن أن تكون هناك كليـــات لاعداد معلمى المرحلتين الابتدائية والثانوية على النظام التكاملى ، ويمكن تهيئة النظام التتابعى مستقلا أو متعاونا مع هذه الكليات • بذلك الاجراء يحدث تخفيف للمشكلات التربوية المترتبة على الأخذ بأحد النوعين وحده •

ونحن مهما جددنا أو أجدنا فى اعداد المعلمين فاننا لن نصل فى يوم ما الى معلم يعتبر نموذجا كاملا أو نهائيا • فالمعلم باعتباره متخصصا فى مادته يكون شأنه شأن المتخصصين الآخرين الذين عليهم أن يتابعوا ما يطرأ على مجالات تخصصهم • ومسئولية ذلك كبيرة ـ بل خطيرة ـ فى زماننـــا • فنحن نعيش فى عصر تفجر معرفى ، واكتشافات علمية متلاحقة • وكثيرا ما يجد خريج الجامعة نفسه عقب تخرجه مباشرة نفسه فى حاجة الى تجديد بعض معلوماته أو تصحيحها • ومسئولية التدريب فى مجال المواد التخصصية مسـئولية يشترك فيها المتخصص الذى ينبغى أن يسعى لتعليم ذاته ، والسلطات التى توظف هذا المتخصص باعتبار أن التخصص يهمها فى جانب الانتاج ، ثم الهيئات الأكاديمية ـ ومنها الجامعات ـ باعتبارها مسئولة عن المستوى العلمى وعن اتاحة الفرص لملاحقة التغيرات •

وهناك غير ذلك ما يسمى التدريب المهنى للمعلمين ، أو كما هو مصــطلح عليه « تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة In-Service Education of Teachers». وواضـــح من ذلك أنـــه تـدريب فى المجـــــال المهنى • ويقصـــــد بـــه عادة أى نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهنى ســـواء أكان نظريا أم عمليا (٢٧) • ونعنى بالمعلمين فى هذا التحديد الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد اعدادهم لها • فبرامج التدريب تختلف عن البرامج التى يتلقاها طلاب معاهد وكليـــات اعداد المعلمين ، ولو أن برامج التدريب

---

(27) cf. Roy A. Edelfelt and Margo Johnson, (edited) **Rethinking, In-Service Education,** (Washington, D.C., 1975), p. 5.

تأخذها فى اعتبارها ويمكن اعتبارها امتدادا أو استمرارا لها، والذين يتلقون برامج التدريب فى أثناء الخدمة هم جماعة المعلمين الممارسين المؤهلين لمهنتهم • أما ما يحدث أحيانا من اعداد برامج مهنية للمعلمين من خريجى الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يسبق تعيينهم فى وظائفهم أى اعداد مهنى - كما هو الحال فى كثير من البلاد العربية - فهذا لا يعتبر نوعا من التدريب فى أثناء الخدمة ، ولكنه يعتبر دراسة تأهيلية تهدف الى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها •

وتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة يعتبر مسئولية جامعية بالدرجة الأولى • فالجامعات مراكز الاشعاع العلمى ، وهى أدرى بما يطرأ من تغيرات ومايلزم التدريب عليه من المواد المهنية • ومن هنا نرى أن انشاء هيئات أو ادارات بوزارة التربية لتدريب المعلمين على نحو ما هو جار بمصر وبالعراق وغيرهما من الدول العربية - لتتولى اعداد برامج تدريب المعلمين وتنفيذها استقلالا - أمر ينبغى اعادة النظر فيه : يمكن تكوين هيئة رسمية مشتركة من هذه الادارات ومن الجامعة على غرار معاهد التربية الانكليزية ، ويمكن أن يترك الأمر كله للجامعة تنظمه على غرار ما هو حادث فى معاهد تطوير الكفاءة المهنية فى الاتحاد السوفيتى أو برامج الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية •

وبعـــد :

فنرجو أن يكون هذا الكتاب قد استطاع أن يستثير اهتمام القارىء بما قدم من مشكلات . بل نرجو أن يكون قد ساعد القارىء على استحضار مشكلات لم يتعرض لها الكاتب . فأمر التعليم يهم كل مواطن . والعائد من حل مشكلاته يمس كل من له حق فيه . ونحن جميعا مسئولون ـ كل على قدر طاقته ـ عن حل مشكلات التعليم وعن التغلب على ما يعترض هذا الحل من صعاب . نحن جميعا فى حاجة الى وقفة متأنية نعاود فيها التفكير فى أهدافنا ، وفى تحديث نظمنا ومؤسساتنا .

نحن نريد مؤسسات قائمة على أساس تربوى سليم . ونريد أن يتهيأ للعاملين فيها من الظروف ما يجعلهم يرضون عن مهنتهم ، ويبذلون فى عملهم أقصى ما يستطيعون بذله . ثم نريد أن يتهيأ للطلاب جو سعيد يتفرغون فيه للدراسة . وقد يقتضى ذلك ـ بالنسبة لطلابنا ـ أن نقدم لهم من الخدمات ومن المنح الدراسية ما يعفيهم من أن يعانوا قسوة الظروف الاقتصادية وغيرها . وقد يقتضى ذلك تكاليف كثيرة . ليكن ذلك بل ما هو أكثر من ذلك . فليس لنا أن نشكو من قلة المال ، ولكن علينا أن نوجد المال . ولنعلم أن التعلل بالعوز فى شئون التعليم لا يدل فى جوهره على افلاس مادى ، بقدر ما يدل على افلاس فى الحكمة ، وعلى ضعف الايمان بأهمية التعليم .

ونحن ندعو كل انسان قادر على ابداء ملاحظاته فى شئون التعليم أن يفعل . ونرجو أن تخرج صحفنا حاملة آراء كل الناس دون تمييز بين رأى ذوى النفوذ ورأى الجماهير . فمن أجل خدمة الجماهير صار لبعض الناس نفوذ . ومن الجهل أن نعتقد في الحكمة المطلقة لانسان ، فالخطأ أمر مألوف

فى طبيعة البشر . والبحث عن الصواب مسئولية الجماعة . والحوار الموضوعى أحد السبل المأمونة للوصول الى الحق .

ولكننا ـ بعد هذه الدعوة ـ نرجو ألا يبيح أحد لنفسه التصرف فى تنظيم التعليم أو فى محتواه دون التزام بالضوابط المتعارف عليها ، ودون دراسة أو بحث علمى للمشكلات . لدينا القادرون على البحث ، فليبحثوا ، ولتعرض نتائج البحوث لابداء الرأى وللحوار قبل اتخاذ أى قرار . ليس هناك مبرر للانفراد بالرأى فى مشكلة خطيرة كالتربية . واذا لم يكن الارتجال فى شئون التربية فى الماضى مقبولا ، فانه فى اطار الحضارة المعاصرة ليس معقولا .

SELECTED BIBLIOGRAPHY

— Adams, Don (edited) **Education in National Development.** London, 1971.

— Adams, Elizabeth, (edited) **In-Service Education and Teachers' Centres.** Oxford, 1975.

— Bander, P., (edited) **Looking Forward to the Seventies,** a Blueprint for Education. London, 1968.

— Bell, R.; Fowler, G. and Little, K., **Education in Great Britain.** London, 1973.

— Bereday, G.Z.F., **Comparative Method in Education.** New York, 1964

— ———— and others,**The Changing Soviet School.** London, 1960.

— ———— , (edited) **Essays on World Education.** New York, 1969.

— Bantock, G.H., **Freedom and Authority in Education.** London,1952.

— Blackie, J., **Inside the Primary School.** London, 1967.

— Boyd, William and King, Edmund J., **The History of Western Education.** London, 1972. tenth edition.

— Brook. G.L., **The Modern University.** London, 1965.

— Brubachev, J.S., **A History of the Problems of Education.** New York, 1966. second edition.

— ———— , Modern Philosophies of Education. New York, 1962. third edition.

— Burgess, Tyrrell, (edited), **Dear Lord James,** a critique of Teacher Education. Penguin Education, 1971.

— Burn, Barbara B., **Higher Education in Nine Countries.** New York, 1970.

— Calthrop, K. and owens, G., (edited) **Teachers for Tomorrow** : Diverse and Radical Views about Teacher Education. London, 1971.

— Cane, Brian, **In Service Training,** a study of Teacher's views and preference. London, 1969.

— Carter, M.P., **Education, Employment and Leisure.** Oxford, 1963.

— Collier, K.G., **New Dimensions in Higher Education.** London, 1968.

— Curle, Adam, **Educational Strategy for Developing Societies.** London, 1963.

— Daiches, D., **The Idea of a New University,** an experiment in Sussex. Worcester, 1970. second edition.
— Dearden, R.F., **The Philosophy of Primary Education** London, 1968.
— Demeko, M., **Publi Education in the USSR.** Moscow, n.d.
— Dent, H.C., **Secondary Modern Schools.** London, 1958.
— ———————. **The Educational System of England and Wales.** London, 1961.
— De Young, C.A. and Wynn, R., **American Education.** New York, 1970. sixth edition.
— Dodd, W.A., (edited) **The Teacher at Work.** London, 1970.
— Dottrens, R., **The Primary School Curriculum.** Unesco, Paris, 1962.
— Edelfelt, R.A. and Johnson, M., (edited) **Rethinking, In-Service Education.** Washington, D.C., 1975.
— Elvin, H.L., **Education and Contemporary Society.** London, 1968.
— Eraut, M., **In-Service Education for Innovation.** London, 1972.
— Eyken, Willem van der, **The Pre-School Years.** Penguin Education Special, 1967.
— Fraser, Stewart E., (edited) **Education and Communism in China.** London, 1971.
— Fromm, Erich, **Fear of Freedom.** London, 1966 a reprint.
— Gasset, Jose Ortega Y., **Mission of the University.** London, 1963. third edition.
— Grace, G.R., **Role Conflict and the Teacher.** London, 1972.
— Grant, N., **Society, Schools and Progress in Eastern Europe.** Oxford, 1969.
— ———————, **Soviet Education.** a Pelican Original, 1968.
— Greer, Colin, (edited) **The Solution as Part of the Problem,** Urban Education Reform in the 1960s. New York, 1973.
— Gross, Richard E., (edited) **British Secondary Education.** London, 1965.
— Hugget, A.J. and Stinnet, T.M., **Professional Problems of Teachers.** New York, 1958.
— Halsey, A.H. and Trow, M., **The British Academics.** London, 1971.
— Halsey, A.H.; Floud, J. and Anderson, C.A., **Education, Economy and Society.** New York, 1969. fifth printing.

— Hollins, T.H.B., (edited) **Aims in Education,** The Philosophic Approach. Manchester, 1970. fifth impression.
— Holmes, B., **Problems in Education,** A Comparative Approach. London, 1965.
— Sir James Mountford, **British Universities.** London, 1966.
— Judges, A.V., (edited) **Looking Forward in Education.** London, mcmlv.
— Kalinin, A., **The Soviet System of Education,** its organization and Functioning. Moscow, 1973.
— Kandel, I.L., **The New Era in Education.** London, 1961. a reprint .
— King, Edmund J., **World Perspectives in Education.** London, 1965. a reprint.
— Koerner, J.D., **Reform in Education.** London, 1968.
— L. Elizabeth and Schur, Edwin M., **The Education Establishment.** Englewood cliffs, 1974.
— Lewis, L.J. and Loveridge, A.J., **The Management of Education.** London, 1965.
— Lieberman, M., **Education as a Profession.** Englewood Cliffs, N.J., 1964. sixth printing.
— Lowndes, G.A.N., **The Silent Social Revolution,** an account of the expansion of Public Education in England and Wales, 1895 — 1965. London, 1969.
— Mabott, J.D., **The State and the Citizen.** London, 1967. second edition.
— Mehnert, Klaus, China Today. London, 1972.
— Musgrave, P.W., **The Sociology of Education.** London, 1967. a reprint
— Musgrove, F. and Tavlor, P.H.. **Society and the Teacher's Role.** London, 1969.
— Niblett, W.R., **The Expanding University.** London, 1962.
— ———————, **Essential Education.** London, 1957. a reprint.
— Ottaway, A.K.C., **Education and Society.** London, 1962. second edition.
— Peacock, Alan T. and Wiseman, **Education for Democrats.** Hatfield, 1970. second impression.

— Peterson, A.D.C., **The Future of Education.** London, 1968.
— Peters, R.S., **Ethics and Education.** London, 1969. sixth impression.
— ———— — , (edited) **The Concept of Education.** London, 1967.
— Pickering, George, **The Challenge to Education.** a Pelican book, 1969.
— Plato. **The Republic.** The Penguin Classics, 1960 a reprint.
— Razzell, Arthur, **Juniors.** Penguin Education Special, 1968.
— Raubinger, F.M. and others, **The Development of Secondary Education.** London, 1969.
— Ross, A., **The Education of Childhood.** London, 1960.
— Rubinstein, David and Stoneman, Colin, **Education For Democracy.** Penguin Education Special, 1970.
— Simmons, H.W. and Morgan, R., **Inside a Comprehensive School.** London, 1969.
— Stevens, Frances, **The Living Tradition,** the Social and Educational assumptions of the Grammar School. London, 1960.
— Stewart, Michael, **Modern Forms of Government.** London, 1965. fourth impression.
— Taylor, W., **Society and the Education of Teachers.** London, 1969.
— Tsang. Chiu-Sam, **Society, School and Progress in China.** Oxford, 1968.
— Vandenberg, Donald, (edited) **Theory of Knowledge and Problems of Education.** Urbana, 1969.
— Watts, A.G., **Diversity and Choice in Higher Education.** London, 1972.
— Welter, Rush, **Popular Education and Democratic Thought in America.** New York, 1962.
— Willey, F.T. and Maddison, R.E., **An Enquiry into Teacher Training.** London, 1971.
— Zhamin, V., **Education in the USSR,** its Economy and Structure. Moscow, 1973.

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٦/٢٣٧٨
الترقيم الدولي ٢ ـ ٠١٧ ـ ٢٦٦ ٩٧٧

دار الطباعة الحديثة
أول شارع الجيش ـ ٦ كنيسة الارمن ـ القاهرة
تليفون : ٩٠٨٣١٨


Bibliotheca Alexandrina
0596959